А25 9/23
16а 89

П. О. Афанасьев

РОДНОЙ ЯЗЫК
В
ТРУДОВОЙ ШКОЛЕ

ИЗДАНИЕ СЕДЬМОЕ

Печатано без перемен с издания шестого, допущенного Научно-Педагогической Секцией Государственного Ученого Совета

„РАБОТНИК ПРОСВЕЩЕНИЯ"
МОСКВА — 1927

ИЗДАТЕЛЬСТВО
„Работник Просвещения“
Москва, 19, Воздвиженка, 10.

Афанасьев П. Как обучать грамоте. 55 стр. . . . . — 25 к.

Содержание: Как обучать грамоте. Вступительные замечания. Подготовка к грамоте. Выбор метода. Фонетические требования к методу. Порядок букв в подборе слов. Требование к звуко-буквенным ассоциациям в слове. Метод целых слов и звуковой метод. Смысловой принцип подбора слов. Ход занятий по грамоте. Подход к грамоте. Представление отдельных звуков в слове. Случаи расхождения звука и буквы. О пользовании букварем. Вопрос о письме. Вопрос о сетке, прямом и наклонном письме.

Афанасьев П. Родной язык в комплексной системе преподавания. (Допущено ГУС'ом.) 5-е изд., 79 стр. . . — 40 к.

Содержание: Место русского языка в программах ГУС'а. Занятия по развитию устной речи. Обучение грамоте. Выработка навыков письма. Выработка орфографических навыков. Наблюдение над языком. Чтение. Искусство в занятиях языком. Усвоение литературного языка.

Богоявленский Л. Родной язык в комплексе третьей и четвертой групп школы I ступени. (Допущено ГУС'ом.) 3-е изд., 117 стр. . . . . — 80 к.

Костин Н. Способы и приемы обучения орфографии в школах I ступени. (Допущено ГУС'ом.) 2-е изд., 64 стр. . . . . — 40 к.

Медынский Е. Громкая читальня. Методическое руководство. 3-е перераб. и дополн. изд., 75 стр. . . . — 45 к.

Пешковский А. Школьная и научная грамматика. 6-е изд., 100 стр. . . . . — 50 к.

Содержание: Противоречия между школьной и научной грамматикой. Школьный разбор и научная грамматика. Знаки препинания и научная грамматика. Роль выразительного чтения в обучении знакам препинания.

Рыбникова М. Книга о языке. Очерки по изучению русского языка и стилистические упражнения. (Допущено ГУС'ом.) 3-е изд., 276 стр. . . . . 2 р. 25 к.

Содержание: I. Словарь. Корень и суфикс. Детское языковое творчество. Народный язык. Иностранные слова в русской речи. Архаизмы пушкинского словаря. Иностранные влияния. Заметки по истории русского слова. Словарь современной поэтической и деловой речи. II. Элементы поэтической речи. Эпитет. Звукопись. Сравнения и метафоры.

Степанов В. Обучение грамоте без букваря. Методическое пособие для учителей, работающих по комплексной системе. (Допущено ГУС'ом.) 208 стр. . . . . 1 р. 75 к.

А25 9/23

П. О. Афанасьев

РОДНОЙ ЯЗЫК
В
ТРУДОВОЙ ШКОЛЕ

ДОПУЩЕНО
Научно-Педагогической секцией Государственного Ученого Совета

СЕДЬМОЕ ИЗДАНИЕ

„РАБОТНИК ПРОСВЕЩЕНИЯ“
МОСКВА—1927

ГОСУД. РОСС. ИСТОРИЧЕСКИЙ МУЗЕЙ
№ 10314
17-X-1927
БИБЛИОТЕКА.

Главлит № 94.150. Тираж 5.000 экз.
17-ая типография „МОСПОЛИГРАФ", Садов.-Сухаревская, д. 9.

Предисловие.

Настоящая книга стоит в тесной связи с моей „Методикой родного языка в трудовой школе“ и является как бы практическим продолжением ее, иллюстрирующим методические положения, выдвинутые в книге.

Давая систему разработанных планов занятий по всем главнейшим отделам русского языка, я стремлюсь выдержать эту систему в духе положенных в основу моей „Методики“ принципов. Приемы, предлагаемые в разрабатываемых мною планах, вытекая из теоретических предпосылок моей „Методики“, являются в то же время проверенными и на практике школьного преподавания языка. Несмотря, однако, на это, предлагаемые мною планы не претендуют на то, чтобы учащий в своей работе с детьми следовал именно им и притом во всех подробностях отдельных приемов. Важно, чтобы учащий уловил самую систему занятий по предлагаемым планам. Воплощение же ее и практическое претворение в школьных занятиях будут обусловливаться не только личными особенностями и опытом того или другого учащего, но и всей совокупностью конкретных условий работы в определенной обстановке.

В предлагаемых планах не все отделы разработаны с равномерной подробностью. Наибольшей подробности потребовали планы занятий по грамматике. Это объясняется тем, что в отношении постановки именно этих занятий учащий встречает наибольшие затруднения, вызываемые как недостаточной ясностью самой цели этих занятий, так в особенности неразработанностью самого грамматического материала, который можно было бы предложить для школ I ступени. Пришлось поэтому, не ограничиваясь иллюстрирующей схемой занятий по „наблюдению над языком“, подробно остановиться на самом грамматическом материале, который можно проработать в школе I ступени.

Планам занятий по обучению грамоте предпослан „опыт применения *метода целых образов* при обучении грамоте“ с целью, во-первых, конкретизировать этот метод в определен-

ной его разработке, а во-вторых, уяснить принципиальную сущность предлагаемой мной системы.

Отделы „правописания“, „развития речи“ и „чтения“ сравнительно менее подробно разработаны: здесь пришлось ограничиться лишь иллюстрационными планами, не исчерпывающими всех приемов и видов занятий, возможных при проработке этих сторон нашего многостороннего и сложного предмета, суммарно именуемого „родной язык“. Указания же на разные виды занятий, связанных с этими отделами, учащий найдет в соответствующих главах моей „Методики“.

П. О. Афанасьев.

Опыт применения метода „целых образов“ при обучении грамоте.

Педагогическая мысль наших дней все с большей и большей настойчивостью выдвигает принцип „комплексности“ в занятии детей младших возрастов. Ребенок живет цельной жизнью, объединяя в свое маленькое миропредставление встречающиеся на пути впечатления от окружающей его жизни. У него нет диференцированных представлений, относящихся к той, другой, третьей области внешнего мира: все впечатления бытия его слиты в одно мироощущение с притягивающим центром — его „я“. Педагогическим насилием является поэтому стремление к преждевременной диференциации в деятельности отдельных воспринимающих органов, часто с чрезвычайным напряжением и утончением этой деятельности.

Чем иным, как не преждевременной специализацией отдельных деятельностей детского „я“ является веками укрепленный обычай держать изощренное внимание детей на „источнике первых мучений юности — злосчастных буквах, неумолимо заставляя их рассматривать по целым часам, дням, неделям, месяцам и годам жалкие, неинтересные однообразные буквы“ (Песталоцци)? Такая преждевременная гипертрофия одной из деятельностей духа ребенка грозит атрофией его цельного „я“, способного равномерно откликаться на все жизненные впечатления: духовно анемичный ребенок — чаще всего продукт „антипсихологических школ“, являющихся, по словам того же Песталоцци, „машинами для уничтожения всех результатов силы и опыта, пробужденных в детях самой природой“.

Опасная для школьного возраста вообще, „антипсихологическая“ система раздробленного преподнесения обособленных впечатлений является вдвойне вредной в отношении первых годов обучения в школе. Между тем веками испытанная горечь корня школьного учения открывается с первых же уроков букварных занятий.

Как избыть эту горечь? Вот настойчивый вопрос педагогической совести наиболее чуткого учительства во все времена.

Наличности этой тревоги обязаны своим возникновением всякие облегчающие методы обучения грамоте, включительно до способа букв-пряников, подслащивающих горечь для тех, кто с успехом вырвет корень запоминания „злосчастного“ источника детских мучений.

Успехи экспериментальной педагогики последних годов дали возможность к разрешению поставленного вопроса подойти не с точки зрения субъективной изобретательности, а с твердой опорой научно проверенных объективных данных. Освещение вопроса переходит из области индивидуалистически-личного опыта на почву организованного опыта в обстановке научного эксперимента.

Разработка метода обучения грамоте, издавна привлекавшего к себе внимание педагогов самых разнообразных толков, стала лишь в наши дни на прочный научный путь. Но значит ли это, что мы уже имеем разрешение вопроса? Думается, что нам указаны более правильные пути к разрешению вопроса, но всестороннее научное освещение его еще впереди. Мы должны пройти стадию широко поставленного и правильно организованного опыта.

В каком же направлении должен итти опыт? Отмеченное выше направление педагогической мысли дает на этот вопрос определенный ответ.

Кто должен ставить опыты? Чтобы ответить на этот вопрос, нужно условиться, в каком смысле понимается здесь слово „опыт“. Если его понимать в смысле научного эксперимента, то речь должна итти о нарочитой обстановке соответственной лаборатории. Такой „опыт“ возможен, и он должен производиться экспериментатором-педагогом. Но возможна, а в данном случае и желательна иная постановка опыта в смысле естественного эксперимента, даже без употребления кавычек к этому установившемуся теперь термину.

Я разумею широкий опыт сознательной части учительства, не ограничивающегося в своей работе применением выработанного шаблона (отнюдь не в обидном смысле этого слова), а превращающего свой класс в живую „лабораторию“. Педагогическая литература последних десятилетий зафиксировала немало таких опытов в отношении занимающего нас в данный момент вопроса, и результаты их налицо: в вопрос внесено гораздо больше ясности, а широкие массы учительства невольно оказались втянутыми в интересы этого вопроса и тем самым уже небеспроверочно относятся к результатам своих занятий обучением грамоте.

В последнем именно смысле я понимаю тот *опыт*, результатами которого я хочу поделиться с учительством, интере-

сующимся судьбами так называемого американского метода обучения грамоте на русской почве.

Ту разновидность американского метода, о которой я хочу говорить, я предпочитаю назвать „методом целых образов“ (термин Меймана). Такие названия других разновидностей метода, как „словозрительный“ или „метод целых слов“, указывая на приемы обучения грамоте, не характеризуют самой сущности метода совокупностей или комплексности, каким по замыслу своему является американский метод. Название „метода целых образов“ именно подчеркивает эту ценнейшую в педагогическом отношении черту.

Опыт, о котором пойдет речь дальше, поставлен был под общим моим руководством в одном из педагогических учебных заведений в опытной при нем школе совместными усилиями методистов всех предметов, преподавательницы школы и слушателей-практикантов выпускного курса.

На общей конференции был выработан план занятий в первом отделении школы на основе комплексности детских впечатлений, при чем в этот план органическим звеном должны были войти занятия по обучению грамоте.

В первую очередь была предпринята экскурсия в природу с целью накопления впечатлений, которые должны были лечь в основу наших занятий грамотой. С экскурсии дети принесли разные экземпляры веток с увядшей листвой, самые листья, мох и грибы...

В классе с учениками был устроен из принесенных экземпляров уголок осени, представлявший лес и поле в периоде их увядания. Образ леса в его осенней окраске особенно запечатлелся в детском представлении. Этот образ и послужил отправным впечатлением для наших бесед и связанных с ними занятий по обучению грамоте.

Восстановив образ леса в беседе с детьми об экскурсии, им предложили несколько нарисованных картин леса в разное время, в том числе и осенью, приглашая сравнить их с тем лесом, который они видели. Предложено было им самим нарисовать в своих тетрадках лес.

На классной доске появился исполненный в красках рисунок уголка нашего леса, а под рисунком напечатанное слово „л е с“.—Смотрите дети, что изображает этот рисунок?—Лес.—Похож он на тот лес, куда мы ходили? А под рисунком, дети, напечатано слово *лес*. Прочтите это слово! Прочти ты, Леня!..—А теперь вы получите три значка и сами из них составьте под своим рисунком слово *лес*: только смотрите хорошенько на доску и сравнивайте, в каком порядке надо ставить значки!

Вот смотрите, я составлю на доске это слово из трех значков. (Снимается карточка со словом лес и на виду у детей

составляется вновь из разрезных букв: дети следят, в каком порядке ставятся значки.) — Что же вы под рисунками напечатали? — Лес. — Прочтите все вместе! Теперь прочти ты, Лика!.. А попробуем теперь карандашом нарисовать это слово! Опять смотрите получше, как я буду рисовать на доске слово *лес* мелом. (Пишется на доске печатными буквами слово лес: дети следят, в каком порядке идет зарисование слова.) Теперь рисуйте у себя под картинками своими слово *лес*. (Так как дети в первые недели много занимались рисованием, заштрихованием и т. д., то достаточно овладели карандашом, чтобы справиться с задачей; в случаях затруднений учитель приходит на помощь.) — Прочитайте, что же вы у себя написали.

Урок можно закончить чтением соответствующего стихотворения или загадкой об осени: „Пусты поля, мокнет земля, дождь поливает, когда это бывает?“

Следующая тема, опять в связи с беседой об экскурсии, вспомнить о перекличке в лесу — *ау*!

Показывается и вывешивается на доске картина, изображающая перекликающихся в лесу мальчика и девочку: картина изображает мальчика с широко открытым ртом, а девочку с вытянутыми в „трубку“ губами.

Так как же вы перекликались в лесу? Перекликнитесь так именно, как в лесу! — А-а-а-а — у-у-у! (Обычно даже в разных тонах: конец выше начала.) А вот под картинкой и слово, показывающее, как дети перекликались — А У. Вот вам два значка, а вы составьте это слово у себя на столах; только смотрите, куда какой значок ставить. (И т. д. — ход работы вышеописанный.)

Так как слово это естественно растягивается в произношении, даже в разных тонах первый и второй моменты слова, то очень удобно воспользоваться этим обстоятельством для анализа слова на составляющие его элементы. Произношение хóром и в два такта, указываемых учителем взмахом руки, как при управлении пением, дает возможность указать, что в этом слове две части. — А сколько у нас значков поставлено на доске? — Два. — Теперь перекликайтесь так, как мы перекликались — вместе, хором, а я буду указывать на значки указкой: Ааа — уу. (Линии показывают движение голоса при произношении: по мере произношения той и другой части слова указка передвигается с буквы на букву, а движением ее над буквой *у* вверх учитель символизирует движение голоса.) Сколько движений указкой я сделал? Теперь я буду один говорить это слово, а вы смотрите на мой рот: сколько раз я буду менять рот (сколько раз делаю ртом)? Как я делаю ртом в первый раз и как во второй раз? (в первый раз откры-

ваю рот широко, а во второй раз вытягиваю губы). А теперь взгляните на картинки: как открыт рот у мальчика? Сделайте так же! Как вытянуты губы у девочки? Сделайте так же. Кто из них начинает кричать, а кто уже кончает? — Сколько значков у нас поставлено под картинкой? Так вот: первый значок показывает, как вы начинаете кричать, когда перекликаетесь, он показывает, что надо открыть рот широко. — Откройте, как показано на картинке. Вы открыли молча; а теперь, не закрывая рта, подайте голос — что вышло? — *А!* — Сделайте теперь ртом так, как нарисовано у девочки: вы вытянули губы молча, а теперь подайте голос! Что вышло? — У! — Первый знак так мы и будем называть — *а*, второй — *у*. Значки эти называются *буквами*; какая же первая буква? вторая? Напишите первую букву! вторую! А как мы перекликались в лесу? Подпишите это слово под вашим рисунком леса! Вырежьте полоски из цветной бумаги и наклеите рядом две буквы — А У! Прочитайте, какое вышло слово!

Берем картинки из серии к „Живым звукам“ Шапошникова — собаки и коровы. Составляем фразы: собака лает; корова мычит. Ставим картинки в один ряд, а между ними букву *а*:

а

Показывая на картинке и букву, читаем: „собака лает, *а* корова мычит“. Заменяя рисунки, читаем: „петух поет, *а* курица кудахчет“, и т. д....

По тем же картинкам составляем фразы на тему, у кого какая защита:

а у

и т. д.

Наконец, по нашим рисункам составляем коротенький рассказ, как мальчик и девочка (Коля и Лиза) потеряли друг друга в лесу и стали перекликаться. Заканчиваем рассказ *чтением* с показыванием на картинки.

кричит А У! А

отвечает А У!

Следующая тема — чтение слова *мох*. Вспоминая прогулку в лес и то, что оттуда принесли, наталкиваемся на представление о мохе. В нашем уголке осени находим и самый мох; вспоминаем, где его набрали; рассматриваем его, беседуем, на что он употребляется... Прикалываем клочок моха к классной доске, а под ним подпись печатными буквами М О Х. Ход работы тот же: чтение хором и поодиночке, составление на столах из розданных клочками моха слова из розданных же трех карточек, писание слова (печатными буквами) карандашом... Решаем, наконец, вылепить это слово из глины; дети с большой охотой занялись этим: сделали из глины три буквы и налепили их на сделанную из глины же основу, приклеив клочки моха на верхней части основы над словом...

Дальше по связи все с той же экскурсией в беседе с детьми вызываем слова *ох, ах, ух*: восклицания эти легко вплетаются в составляемый об экскурсии рассказ. Берем сначала *ох*. Проделав указанные выше работы по чтению слова, составлению его из двух карточек, зарисовке, ставим это слово рядом со словом мох — О Х М О Х — и путем сравнения устанавливаем, что во втором слове имеются те же карточки, что и в первом, и еще одна, первая лишняя; снимаем ее — читаем *ох*, приставляем — читаем *мох*. Таким образом внимание детей фиксируется на карточке „М“, но буквы пока не называем отдельно.

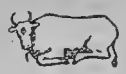
Читаем слово А Х. Проделав все работы, сравниваем это слово с А У и устанавливаем, что первая буква, или уже знакомая, одна и та же в обоих словах. Читаем слово У Х и, проделав все работы, устанавливаем путем сравнения, что в этом слове имеется другая знакомая им буква, одинаковая с той, которая имеется в слове *ау*. Фиксируя таким образом последнюю карточку во всех прочитанных словах, называем ее — *х*!

Дальнейшие темы — *дом, мой дом*. На пути нашей экскурсии в лес стоял одинокий дом. Дети рисовали его после возвращения с экскурсии. Теперь вспоминаем этот дом, вновь рисуем его. На доске тоже появляется рисунок дома, а под ним слово-карточка Д О М. Ход работы, аналогичный с описанием выше.

А теперь, дети, нарисуйте каждый свой дом, а я на доске нарисую мой дом. Под рисунком на доске, а потом и под рисунками детей появляются подписи — печатными буквами, сначала из разных карточек, а потом карандашом — М О Й Д О М.

Потом у нашего дома появляется собачка: рисуем ее и подписываем: У Д О М А Она злая, на каждого проходящего лает. Пишем новую фразу под нашим рисунком дома и собаки:

лает А М! А М! (Слово „лает“ или заменяется чертой, как у Шапошникова, или можно обходиться без всякого обозначения этого слова, а читать его, указывая на рисунок.)

Выделивши из *ам-ам* одно *ам*, сопоставляем это слово с *ау, ах,* находим, что первая буква одна и та же; фиксируем внимание на М, которое фиксировалось уже и раньше — при сопоставлении слов *ох* и *мох*, — и называем эту букву. Можно взглянуть на этот звук, как на слово (корова мычит *ммм*), а в связи с этим осложнить наш рисунок с домом такой фразой: „У НАС ДОМА 

(мычит) М У“.

Выделив *М* из *ам*, а потом и из *му*, произнеся его отдельно, как слово *ммм* (мычание коровы), можно обратить внимание детей, как мы сжимаем губы и куда идет голос: зажимайте нос! Можно ли сказать с зажатым носом? Значит, куда идет голос? (Губы сжаты, голос в нос.)

В связи все с тем же домом, встретившимся нам на пути экскурсии у опушки леса, рассказываем детям известную сказку: „Кот, лиса и петух“. Рисуем сказочный дом в лесу, показываем картинку, как лиса подошла к дому, и печатаем на доске под картинкой фразу: ЛИСА У ДОМА. — Иллюстрируется картинками, как лиса схватила петуха и несет его „за темные леса, за синие моря“. Эта песнь петуха поется всем классом.

Сказка, иллюстрированная картинками и пением, производит на детей впечатление: они решают вылепить из глины и старика, и лису, и петуха, и кота...

Возвращаясь опять к нашей экскурсии (ее можно и повторить, избрав уже другой уголок природы и поставив более определенную задачу — „по грибы“), мы берем темой беседы *грибы*. Рассматриваем принесенные экземпляры грибов. Рассказываем сказку „Война грибов“. Лепим из глины, рисуем грибы...

На доске появляется картинка: мальчик протянул руку и просит у девочки грибы; та протягивает ему руку с грибом.

Составляем диалог: ДАЙ ! НА !

По связи с повторной экскурсией за грибами берем фразу: „нам надо грибов“, и печатаем ее в таком виде:

НАМ НАДО ....

Сравнивая слово *нам* с прочитанным ранее и выставленным на планке словом *ам*, фиксируем внимание детей на карточке Н. Сравнивая оба слова, выставленные на доске и составленные детьми у себя на столах (*нам* и *надо*), находим одинаковые пары карточек в начале слов, при чем буква *А* нам уже знакома, как буква: выделяем из Н А — Н, прибегнув к артикуляционным работам, легко описываемым самими детьми (губы разжаты — зубы видны, язык у зубов, голос в нос).

В связи с фразой „нам надо грибов“ составляем и печатаем фразу: У НАС НЕТ ...

Из слова Н А С легко, путем сравнения с Н А, выделяем добавочную карточку С, называем ее, как букву С! Можно прибегнуть и к анализу артикуляционных работ (те же, что и при произношении Н, только не голос, а свист идет около языка между зубами): тогда мы получим подчеркнутый *свист*, слово СССС! или ветер воет, свистит — ССС.

По мере продвижения наших работ, в связи с развитием речи беседами о домашней жизни, в связи с наблюдением над явлениями природы и окружающей обстановки у нас появляются коллективно составляемые и иллюстрируемые плакаты для чтения. Вот некоторые из них:

Примитивно исполненная картинка домашней обстановки: за столом, собранным для еды, сидят двое детей, под столом кот. Что это нарисовано? Послушаем, что дети сами расскажут о себе: „М а м а д а л а н а м с у п у. М ы е л и с у п. М ы с ы т ы. И к о т с ы т“.

А вот другая картинка: ее легко дети рисуют сами, и коллективно составляется подпись под ней: „Ш у р а и М а ш а е д у т н а с а н к а х“. (Кстати припомнаем и заученный детьми стих: „Вот моя деревня“.)

Еще плакат-картинка: „М а м а м ы л а р а м у. Т р и, м а м а, р а м у. Р а м а с т а л а с у х а“.

А вот у нас событие: умерла большая добродушная собака, старожил наш, запросто на уроках захаживавшая к детям в класс; дети в перемены возились с нашим Волчком. Плакат отмечает

это событие: „Жила у нас на дворе собака. Звали ее Волчок. Это была добрая собака. Мы любили ее. Умер наш Волчок. Жалко нам Волчка".

Много материала для таких плакатов дадут и рассказанные им сказки, в некоторых своих моментах разученные и драматизированные. В виде плакатных записей, а равно и записей в тетрадках отмечаем мы и изменения в природе (снег выпал, морозит).

Для классных же плакатов-таблиц можно черпать материал из „Новой азбуки" Л. Н. Толстого: вполне доступным языком изложенные эпизоды и картинки из детской жизни делают этот материал в своем роде единственным для чтения на этой ступени обучения.

Так накопляем мы читаемый материал. Попутно, как показано выше, мы фиксируем внимание детей на отдельных буквах, рассматривая часто и их, как осмысленные слова. Но этот анализ слова до составляющих его букв мы производим в том только случае, когда слова по своему звуковому составу просты и когда возможны сопоставления в знакомых частях с другими прочитанными и проанализированными словами, как это и показано выше. Но обязательно при этом анализируем все прочитанное слово с точки зрения составляющих его букв: бывает, что ограничиваемся выделением из него слога, который и разлагаем на буквы, оставляя до поры до времени неразложенными оставшиеся части. Дети сначала запасаются зрительными образами слов, составляемых, однако, из отдельных единиц, как они это видят и сами осязательно ощущают, составляя слова из отдельных карточек; но не все эти отдельные единицы они пока нарочито не фиксируют. Лишь постепенно, на ряду с зрительными образами слов, дети накопляют и зрительно-слуховые, отчасти и рече-двигательные представления об отдельных единицах, входящих в состав слова, при чем эти единицы отнюдь не рассматриваются нами, как звуки, из слияния которых образуются слова: самый термин „звук" нами на стадии обучения грамоте не употребляется, чтобы не вводить детей уже с этих пор в заблуждение относительно истинного содержания этого термина и не закладывать в них начала той путаницы, которую в широких размерах и в виде глубоких следов оставили нам в наследие звуковой метод и старая грамматика. Мы фиксируем в слове отдельные значки — буквы, отнюдь не претендующие на исчерпывание звуковой стороны в слове. Мы в середине, а особенно к концу букварного периода сплошь и рядом будем встречаться в словах *воз, нож, она* и т. д. с *буквами — З, Ж, О* и т. д. и называть их *как буквы* будем „З", „Ж", „О"..., а читать *как звуки* „С", „Ш", „А" и т. д.

К концу букварного периода, т.-е. фиксирования внимания детей на всех буквах алфавита, каковой у нас был завершон в декабре (прохождение букваря началось с октября), дети имели достаточный запас прочитанных слов в ряде фраз и рассказов, они навыкли узнавать новые слова по слогам, их составляющим, чему в особенности помогло письмо слов с разделением их по слогам: все это подготовило нас к тому, что после зимних каникул мы начали читать по книге.

Так как дети не все читали и разбирались одинаково, то мы в качестве книги для чтения решили использовать букварь Горобца: богато иллюстрированный, он обрадовал всех своей внешностью. Для большинства, однако, он оказался после проделанной работы легким. Но беды в этом не было. Класс довольно быстро прочел материал, помещенный в букваре, и перешел к „Утренним зорям“ Ананьина. Но слабая группа и дальше продолжала читать по букварю Горобца: и к нему, впрочем, время от времени обращался и весь класс, на ряду с „Утренними зорями“, беря оттуда материал для общеклассного чтения.

Письмо в тесном смысле этого слова началось спустя три недели после начала чтения: остановились мы на прямом почерке и решили писать не только без сетки, но даже и без линеек—на совершенно чистых страницах, чтобы ничем не стеснять движений руки ребенка и не препятствовать выработке индивидуального почерка.

Поскольку в чтении мы стремились возможно прочнее запечатлевать зрительные образы слов, постольку главной задачей занятий письмом мы поставили запечатление в моторной памяти детей двигательного образа слова. Поэтому наши заботы были направлены к созданию возможно более тщательно обставленных условий для этого: слово прежде всего писалось на виду у детей так, чтобы они могли следить за всеми движениями пишущей руки; затем дети вызывались к доске и обводили указкой написанное учителем слово, а остальные следили за движением указки; потом детям раздавались карточки с написанными словами, и они каждый у себя по нескольку раз обводили слово указкой: только после этого дети писали пером в своих тетрадках. Длинное слово разбивалось на слоги, и по мере обведения дети читали слово по слогам, потом по слогам же писали в тетрадках.

Само собой понятно, что писать начали с коротких слов. Понятно так же, что слово для письма бралось из знакомого рассказа, из прочитанной фразы или выбиралось в связи с беседой.

В дальнейшем записывались целые фразы, начиная с коротких. Фраза, добытая в результате беседы, наблюдений и проч., записывалась учительницей на доске: дети следили за движениями руки, потом прочитывали фразу несколько раз, потом писали ее; при этом, чтобы не было перерывов в движении руки при написании по крайней мере целого слога, написанное стиралось, и дети писали, запомнив движение руки: в самом начале детям предъявлялись задачи не труднее написания двух-трехбуквенного слога, а потом только уже двух-трехсложного слова. При записи фразы в тетрадях детей тщательно следилось за тем, чтобы дети, расчленяя слово по слогам, писали слог без перерывов пишущей руки, и по мере написания слога дети прочитывали слова (*ли-са, ста-ла* и т. д.; конечно, никакими черточками слоги не отделялись— здесь показано, как дети читали слова по мере их написания).

Каково же общее заключение о поставленном нами опыте?

Прежде всего в смысле чисто-внешних достижений: к концу первого полугодия (ученье началось в первых числах октября) дети знали все буквы и в общем овладели механизмом чтения. После зимнего перерыва, перейдя к книге, дети, за немногими исключениями (человека 3—4 из 32-х), читают плавно, правда, медленно узнавая слово по слогам.—Пожалуй, в смысле быстроты чтения и скорости овладения механизмом прочтения слова достижения не больше, чем при обычных методах обучения грамоте; может быть, даже в этом отношении последние быстрее достигали внешних результатов, т.-е. скорее проходили алфавит и раньше переходили к книге для чтения.

Но мне уже в другом месте приходилось говорить о том, что для оценки того или иного метода этот чисто-внешний критерий не годится (см. мою „Методику родного языка в трудовой школе“, стр. 38).

Неоспоримым преимуществом хотя бы и медленного чтения явилось то, что дети решительно не занимаются в типически „звуко-слиятельном“ смысле (м ъ а — м а, л ъ и с ъ а — лиса), а читают плавно — м а м а л и с а, несколько останавливаясь на слогах. При этом гораздо скорее осмысливают прочитанное слово, а потому нет безразличной монотонности в чтении, обычного спутника звукового метода.

Далее, рано сложившаяся привычка читать связный текст, а не отрывочные слова, привела к более быстрому восприятию содержания законченных статей.

В продолжение „букварного“ (выражаясь общепонятной, хотя в данном случае неподходящей терминологией) периода дети не подавлялись „злосчастными буквами“, но занимались

рядом интересных для них дел: рисованием, аппликацией, умеренно лепкой; вели наблюдения над интересующими их явлениями; слушали сказки; со смыслом заучили немало стихотворений и любят их декламировать, а то и драматизировать; любят петь... Все это не может не отразиться на дальнейших их занятиях родным языком, и некоторая, может быть, отсталость в смысле быстроты чтения искупится.

В нашем методе письма, чувствуем, надо будет сделать уступку в смысле пользования хотя бы одной (а может быть, и двумя) линейкой: много лишних усилий тратилось детьми на выпрямление строчек и уравнение букв.

Необходимо, думается, отметить в нашем опыте одну очень неблагоприятную сторону — это смену практикантов чуть ли не в течение всего первого полугодия: хотя они вели работу под общим руководством, но все же эта частая смена не могла не отразиться в смысле, неблагоприятствующем нормальному течению опыта.

План занятий по обучению грамоте.

„Метод целых образов“ является, бесспорно, наиболее отвечающим современным педагогическим стремлениям, и в этом направлении должна итти разработка методов обучения грамоте. Американский метод является одной из наиболее популярных разновидностей этого метода. Есть и в нашей методической литературе несколько разработанных разновидностей этого же метода: „Русская грамота“ Соловьевой и Тихеевых, „Розовая азбука“ Соловьевой, „Первые шаги“ Фортунатовой и Шлегер, „Словечко“ Мироносицкого, „Жизненное изучение грамоты“ Бочкарева, букварь Горобца с методическими указаниями к нему Соловьевой и нек. др. Изложение особенностей каждой из этих разновидностей и критический разбор всех этих попыток применения американского метода к условиям русской школы я даю в моей „Методике русского языка в трудовой школе“. Там же я указываю на недостаточную разработанность всех этих систем, в противоположность тщательной разработанности „звукового метода“, делающей его весьма живучим в массовой школе, несмотря на ряд существеннейших возражений против него и с педагогической и с научно-лингвистической точек зрения (эти возражения опять-таки можно найти в моей „Методике“). „Метод целых образов“ ждет таким образом своей разработки в условиях русской школы. Разработка эта будет производиться, конечно, дружными усилиями самого учительства при свете методических и общепедагогических разъяснений в соответствующей литературе. Один из таких опытов разработки метода и дан в предыдущей главе.

Массовая школа не может, конечно, сразу перейти на метод, который не имеет еще детальной разработки применительно к условиям русской школы. Но и оставаться ей при старом звуковом методе было бы совершенно невозможно в виду тех требований, которые выдвигаются новым направлением всей школьной работы. Имея в виду эту массовую школу, я и даю

в настоящей главе так разработанную систему обучения грамоте, что она не отрывает учителя очень резко от разработанных и привычных для него синтетических методов, но в то же время подводит его к принципиальным основам „метода целых образов“. Система эта отправным пунктом при обучении грамоте берет целое слово (притом же из фразы) и на анализе его доходит до составляющих слово элементов — букв. Звуковой анализ по слуховым впечатлениям я избегаю производить и о „звуках“ не говорю с детьми на стадии обучения грамоте совсем. Исходное впечатление при обучении чтению — зрительный образ слова, близкого и знакомого детям по предшествовавшей беседе. Запечатлев слово в зрительной памяти, дети начинают всматриваться в него и видеть составляющие его элементы — сначала *слоги*, а потом и *буквы*. Вот схема предлагаемой мною системы обучения грамоте.

Перейду теперь к подробной обрисовке самого плана ведения занятий по этой схеме.

Урокам обучения грамоте в тесном смысле этого слова предшествуют занятия предварительного характера, преследующие цели развития детей вообще. На этих занятиях дети сближаются между собой, осваиваются со школьной обстановкой; в то же время и учитель присматривается к детям, ставя себе задачу хотя бы в общих чертах на первых порах выделить отдельные группы, характеризующиеся теми или иными чертами внимания, активности восприятия, воображения, сообразительности, а равно и со стороны учителя в общественных играх, общительности и т. п. Все это создает благоприятную почву для организации занятий в школе вообще, а в частности и для занятий грамотой. Широко используется на этой подготовительной ступени занятий детская склонность к рисованию.

Первым словом, с которого начинается обучение чтению, я беру „ау“. Слово это очень удобно вяжется с прогулкой в лес и воспоминаниями об этой прогулке и неизбежных перекличках в лесу. Для оживления воспоминаний о лесе и прогулках туда можно иллюстрировать беседу картинкой, почти обычной для любого букваря или азбуки. Еще бы лучше было приготовить большую классную картину на тему „аукания“. В беседе выделяется фраза, в роде такой: Маша и Сима стали перекликаться — как? — Ау! — Из разрезных печатных букв выставляется под картинкой слово *АУ*. — Как перекликались Маша и Сима?—*Ау*! (Указкой показываю напечатанное слово.) Какое же это слово, дети (показывая на напечатанное)? Вот вам такие же карточки: составьте у себя на столе это слово! *Читайте*, какое у вас слово получилось? — *Ау*. — А кто так перекликается и где? Нарисуйте лес и напечатайте слово „ау“

под вашим рисунком! Сколько карточек вам нужно взять, чтобы составить слово *ау*? — Две! — Смотрите, дети, как я буду говорить это слово: замечайте, сколько раз я буду делать ртом!

Так как слово *ау* можно произнести нараспев, не только не искажая его естественного произношения, а наоборот, приближаясь к нему, то очень удобно это протяжение нараспев, даже в разных тонах, произношение для анализа произносительных работ. Дети легко замечают две произносительные работы: широкий раствор рта и вытягивание губ „в трубочку", как они сами называют эту артикуляцию. Произнося сами хором и так же, подражая перекличке, нараспев и в разных тонах, дети проверяют на себе обе произносительные работы и называют их: широко раскрытый рот и вытянутые сильно губы. Для проверки вызывается один, другой, третий перед группой детей и произносит *ау*, а все дети следят за тем, сколько раз и как тот, другой и третий „делают ртом".

— Откройте, дети, широко рот и подайте голос: что вышло? — *А*. — Первая карточка вашего слова и показывает, что надо рот открыть широко и сказать *а*: мы ее будем называть *буквой* А!

Рассматриваем эту букву, складываем из спичек, рисуем карандашом, вырезываем из цветной или простой бумаги и т. д.

Возвращаясь опять к перекличке *„ау"*, выделяем вторую артикуляцию („как второй раз делаете ртом"), связываем ее со второй карточкой в слове, называем *букву у*, зарисовываем ее, вырезываем из бумаги и т. д....

Если окажутся под руками картиночки, изображающие детей, кричащих *а*, *у* (можно найти в некоторых азбуках, а при умении и самому учителю нарисовать), то хорошо связать ту и другую букву с такими картинками:

— Посмотрите, дети, на эту картинку: что можно сказать про нее? — Мальчик (Коля) кричит. — А что он кричит, не догадаетесь ли? как вы узнали, что он кричит? Скажите теперь всё про Колю! — *Коля кричит а*! — Покричите теперь вы! Скажите теперь короче! — Ваня! вызываю одного из учеников так, что он невольно откликается — *а*? Ловлю его на этом живом отклике, обращаю внимание детей на это и устанавливаем, когда так говорят — *а*: когда откликаются, удивляются — *аа*! и т. д....

А!

Таким образом наша буква, поставленная под картинкой, оживает в слове „а!"

Показываю другую картинку:

У!

— А вот, дети, другой мальчик — Миша: не догадаетесь ли, что он кричит? Как вы догадались? Сделайте сами так рот! Подайте голос! — У. — Что же кричит Миша! — У...! — У! какой страшный! — Поставьте под картинку нужную букву и читайте про Мишу: *Миша кричит* — У...!

— А какое слово вы поставите под этой картинкой? — Ау. — Расскажите все про эту девочку (Машу)! — Маша пошла в лес за грибами, отстала от своих подруг, затерялась в лесу и стала кричать: „Ау!“ Подруги тоже стали ей откликаться „Ау! Ау!..“

АУ!

— Нарисуйте у себя в тетрадках лес, в лесу детей и под картинкой слово „АУ!“

Итак, дети прочитали слово АУ, всмотрелись в карточки, составляющие слово, узнали отдельные буквы, снова прочитали это слово, видя в нем уже две буквы. Устранен вопрос о звуковом разложении, тем более о звукослиянии!

Для чтения слов и для иллюстрирования их соответствующими картинками можно воспользоваться системой паспарту—картины с наклеенными на нем полосками — вверху пошире для вставки картин, а внизу поуже — для вставки букв. Паспарту это может быть изготовлено самими детьми, при помощи старших учеников, на занятиях ручными работами. Разрезные буквы или можно вырезать из газет (крупный шрифт) и наклеить на бумагу, или воспользоваться прилагаемым к букварям и азбукам алфавитом. Картины частью можно подобрать из старых книг, иллюстрированных журналов, открыток и т. п., частью использовать детские рисунки.

„А М". Буква „М".

Веду беседу о собачках, а потом показываю детям картинку, изображающую лающих собачек. Дети рассматривают картинку и на вопрос, что делают собачки, отвечают, что они *лают* на птичку (или на цыпленка).

— А как лают собачки? — Ам-ам! — Скажите все: Ам-ам! — Ставлю под картинкой слова АМ-АМ. Дети читают их в фразе: — Собачки лают *ам-ам*! Составляют на столах у себя из разрезных букв, снова читают. — Скажите только один раз: *ам*! Составьте из карточек! Сколько берете карточек? — Две!

— Смотрите хорошенько мне в рот, как я скажу это слово *ам*! (Произношу, отчетливо артикулируя. Вызываю ученика, который тоже произносит, стоя лицом к классу и отчетливо артикулируя: дети наблюдают за произношением. Потом произносят сами, обращая внимание на изменение в положениях рта.)

— Как же вы сначала делаете ртом? — Широко открываем его. — А потом? — Потом закрываем, зажимаем губы. — А куда же идет голос, когда зажмем губы? Зажмите-ка нос и скажите — ам! Неловко? Куда же, значит, идет голос, когда зажимаем губы? — В нос! — Верно, голос идет в нос!

— Итак, зажмите губы и подайте голос в нос! Что вышло? — *М*... — А вот вам значок, буква, которая показывает, что надо зажать губы и голос подать в нос — *М*.

Рассматриваем эту букву, складываем из спичек, срисовываем в тетради карандашом — запоминаем ее.

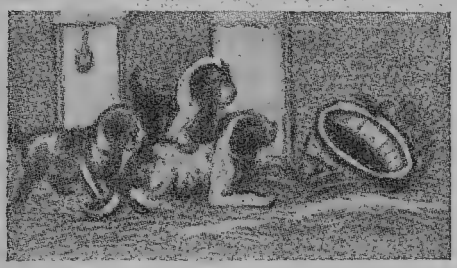
Раздаю детям картинки лающих собачек (или собаки).

— Вставьте-ка теперь, дети, ваши картиночки о собачках в полоски! Что скажете про эту картиночку? — *Собачки лают* (как?) *ам-ам*!

— Попробуем же составить из букв слово *ам-ам!* Скажите один раз! — *ам!* — Как делаете сначала ртом? Какая буква показывает, что надо широко рот открыть? Как делаете ртом дальше? (Произношу отчетливо *ам.*) Какая буква показывает, что надо зажать губы и голос подать в нос? Так какую же сначала букву поставим? Потом какую? А откуда надо начинать ставить буквы — от какой руки к какой руке? — От левой руки к правой. — Поставьте же так буквы под картинкой с собачками! Как прочитать это слово? — *ам.* — А как лают собачки? — *ам-ам!* — Сколько раз *ам*? — Два раза. — А у нас поставлено сколько раз *ам*? — Один раз. — Поставьте, значит, еще раз *ам*! — Сколько еще нужно букв?

Найдите их у себя и поставьте рядом с напечатанным словом, с правой руки.

Получается у них следующее:



АМ-АМ!

— Показывайте теперь на картинку и говорите про собачек! — *Собачки лают ам-ам.* — А где у нас напечатаны слова *ам-ам*? Покажите их и прочитайте! (Дети читают, показывая на буквы — *ам-ам.*) — Теперь, дети, показывайте на картинку и на слова и читайте все про собачек! — *Собачки лают* (показывая на картинку) — *ам-ам* (показывают на буквы). И так читают несколько раз — поодиночке и хором. Потом картинка вынимается, и дети читают одни оставшиеся слова — *ам-ам!*

М У.

Ведем беседу о корове. Читаю стишок о „Буренушке".

„Уж как я ль мою коровушку люблю!
Уж как я ль то ей крапивушки нажну!
Кушай вволюшку, коровушка моя!
Ешь ты досыта, буренушка моя!
Уж как я ль мою коровушку люблю!
Сытна пойла коровушке налью!
Чтоб сыта была коровушка моя,
Чтобы сливочек буренушка дала".

Выставляю на планку классной доски картинку хотя бы в таком роде:

МУ!

Связываем беседу по этой картинке с нашим стишком. — А как мычит корова? — *му!* Выставляю это слово под картинкой, и дети читают его, связывая с картинкой: Корова мычит — *му!* Затем картинка снимается, и дети читают одно слово — *му*, оставшееся на планке. Обращаем внимание на количество карточек-букв, вспоминаем, как мы складываем рот при назывании того и другого значка, т.-е. называем отдельно каждую букву, а потом снова читаем слово *му*.

Попробуйте, дети, сами нарисовать коровушку, кто как сумеет! Напечатайте под вашими рисунками, как она мычит!

НА.

Раздаю детям по две разрезных буквы—Н, А,—говоря при раздаче каждому: — На буквы! — Что я вам, дети, раздал? А что говорил, когда давал вам буквы?—*на!*—Смотрите, я составлю это слово из карточек-букв! — Выставляю на планке слово **НА**. Какое же это слово, дети? Скажите все хором! Скажи ты! ты!.. Составьте у себя на столах из розданных вам букв это слово! Прочтите его!

Смотрите, дети, на меня: я буду говорить это слово, а вы замечайте, сколько раз я буду делать ртом (менять рот)! — Отчетливо произношу *на!* — Скажите теперь вы и замечайте, как вы делаете ртом, где у вас находится язык в это время! Выходи, Ваня, сюда и говори это слово, а остальные все смотрите внимательно ему в рот, как он говорит слово *на*!—Скажите теперь все!

Сколько раз делаете ртом? Как сначала делаете? — Рот закрыт; губы раздвинуты так, что видны зубы; язык упирается в зубы. — Потом что делаете со ртом? — Открываем его широко—*на*!

— Куда идет голос, когда у вас сжаты зубы и язык придвинут к зубам? Зажмите нос и скажите *на*! Неловко? Куда же идет голос, значит, когда сжаты зубы и язык придвинут к зубам? — В нос. — Так сожмите зубы, губы раздвиньте (оскальте зубы), а язык придвиньте к зубам—и подайте голос в нос! — Н...

— А вот вам значок, буква, показывающая, что зубы надо оскалить, язык к зубам, а голос в нос—Н.

Рассматриваем букву, складываем из спичек (две одинаковых, а третья, посредине, короче), рисуем в тетрадях... запоминаем.

Даю ученику карандаш и говорю:—*на* карандаш!—Выделяем слово на, снова анализируем произношение его, составляем его из разрезных букв. Рядом с напечатанным словом на ставим карандаш и читаем:—*На* карандаш!—Потом карандаш заменяем тетрадью и читаем:—*на* тетрадь! и т. п.

„Кому я, дети, показываю буквы? — *Нам*! — Кому? — *Нам*! — Скажите еще раз! — Какое вы слово сказали? Составляю это слово из разрезных букв, читаем его несколько раз. Составляют это слово и дети у себя. Теперь смотрите, как я буду говорить это слово! (Говорю, отчетливо артику-

лируя. Делают то же дети; вызываю одного и заставляю сказать *нам* отчетливо перед классом, чтобы все видели, как он произносит.)

— Сколько же раз меняете рот? Как делаете ртом сначала? (Зубы оскалены, язык у зубов, голос в нос.) Потом как делаете ртом? (Открывается широко.) Потом? (Губы сжимаются и голос в нос.)

— Сколько же значков, букв, мы берем, чтобы напечатать это слово? Какой первый значок? Второй? Третий? — Печатаем слово *нам* на доске, потом дети печатают его у себя. читают хором и поодиночке, связывая еще раз это слово с вопросом: — Кому же я велел печатать слово? — *нам!* — Покажите, где это слово напечатано! Читайте его!"

Урок можно закончить рисованием носилок.

— На какую букву похожи носилки?

МАМА.

Припоминаем нашу картинку про Машу, затерявшуюся в лесу и перекликавшуюся с подругами. — А как стала бы она перекликаться, если бы пошла в лес с мамой? — *Мама*, ау! — Подбираем подходящую картинку и под ней выставляем слова: М а м а а у. Читаем их, потом снимаем последнее слово и читаем слово МАМА. Дети составляют это слово у себя, читают его. Считаем, сколько для этого слова нужно карточек-букв, сравниваем их между собою, находим повторяющиеся буквы, оставляем одну пару их МА: читаем, отметив при этом, что так зовут *маму* совсем маленькие дети.

Составляем рассказ о том, как Маша отыскала маму в лесу, подала ей найденные ею грибы и сказала: — На, мама, грибы! — Печатаем на доске НА МАМА ...

То же дети печатают у себя в тетрадках...

ПАПА.

Устанавливая связь с предыдущим, продолжаем рассказ про Машу в лесу:

— А что, дети, стала бы кричать Маша, если бы она потеряла в лесу папу? — Стала бы кричать — *папа!* — Как она стала бы кричать? — *па-па..!* (Слово таким образом естественно разделяется на две остановки, на два слога, при чем каждый слог произносится даже в разных тонах по вышине звуков: второй слог выше первого.) Составляю слово из разрезных букв, читаем его — поодиночке и хором. Составляют его дети у себя из розданных им букв. Затем приступаем к анализу этого слова.

— Скажите, дети, так же протяжно, как девочка в лесу, это слово! Говорите все враз, вместе, а чтобы вам не сбиваться и говорить вместе, я буду показывать рукой! Сколько раз я ударю рукой? — Два раза. — За сколько же приемов мы говорим слово „*па-па*“? Сколько остановок можно сделать? (Термин *слог* не употребляется.)

— Скажем теперь все вместе первую часть слова, первую остановку! — *па*.

— Приготовьтесь-ка, дети, сказать эту остановку еще раз! — Что же вы сделали? — Закрыли рот и чуть-чуть надули губы. — Приготовьтесь еще раз, а когда я махну рукой, открывайте рот широко и говорите! Что же вышло? — *па*!

— Так как же вы сначала делаете рот и губы? Закройте рот и надуйте чуть-чуть губы! — Слышно ли что-нибудь? — Нет, голоса совсем не слышно — Что же нужно сделать, чтобы было слышно? — Откройте рот теперь и выпустите немного воздух! Что получилось! — *п* (с маленьким придыханием).

— Теперь опять закройте рот и надуйте немного губы! Откройте рот и подайте голос сильнее! Что получилось? — *п* (с гласной окраской). — Опять закройте рот и надуйте губы! Откройте теперь рот и говорите *а*! Что получилось? — *па*!

— Так вот, дети, теперь первый в нашем слове *па-па* значок и обозначает, что надо закрыть рот и немного надуть губы! (Показываю букву п. Обычно рассматриваем, складываем из спичек, рисуем... запоминаем.)

— Так что же обозначает эта буква? Как надо сделать ртом? Покажите, как надо сделать рот? А что надо сделать, чтобы было немножко слышно? — Чуть-чуть выпустить воздух.

Ставлю на планочку букву *п* и заставляю детей показать ртом, но не произносить. Ставлю рядом букву *а*. — Что обо-

значает первая буква? — Надо закрыть рот и надуть губы. — Что обозначает вторая буква? — Надо подать голос, широко открывая рот. Указываю на букву *п* и велю приготовиться сказать, а потом, указывая на букву *а*, говорю, чтобы дети (у которых сжат рот и надуты губы) подали голос. Неизбежно получается *па*.

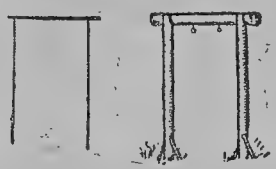
— Что же вы сказали? — *па*! — А сколько букв стоит? Что показывает первая? Вторая? Как же сказать вместе, за один раз (или за один дух) обе эти буквы? — па! Ставлю другую пару этих же букв, и читаем *па-па* за две остановки, а потом—сразу, не деля на слоги, при чем и буквы на планочке сдвигаю вместе—*папа*, чтобы получился правильный зрительный образ слова. Потом дети составляют это слово у себя—из разрезных букв и из спичек, рисуют его в тетрадях...

Составляем и читаем фразы „На папа *грибы* или *корзину* или *цветы*“ и т. д.

Потом можно взять слово „папу“ в фразе „кого девочка зовет в лесу?“ и проделать ту же работу.

Закончить урок можно рисованием качели.

— На какую букву похожи качели?



МАША.

По связи всё с тем же рассказом о девочке в лесу берем слово *Маша*, имя девочки, обычным путем печатаем его, читаем, раздвигаем слово на две части (слога), читаем каждую часть; сравниваем первые буквы в каждом слоге, называем новую букву—**Ш** (не прибегая для ее выделения из слова к анализу произношения). Пишем ее отдельно, произносим. Опять по связи с рассказом о Маше составляем фразу в роде такой: — Увидела Маша птичку на дереве, — высоко-высоко, и стала ей кричать „*Ш! Ш!*“...

Может быть и иной рассказ, в который войдет фраза: „*Ш—Ш!* Маша спит“ и т. п...

В связи всё с тем же рассказом о Маше или другим рассказом берем слово „шум“: печатаем его, читаем и т. д. Дети рисуют *лес* и под своими рисунками печатают (пишут печатными буквами) слово „шум“ и читают: „В лесу *шум*“...

„Р“.

Читаем рассказик про „храбрую собаку“: — Собака, что лаешь?—Волков пугаю.—Собака, что хвост поджала?—Волков боюсь.

— А как рычит собака?—РР... Выставляем картинку собака, а под нею букву „Р“ и читаем фразу: — *Собака рычит — Р*! Обращаем внимание, что делается с языком, когда мы говорим „Р“ (язык трещит). Дети рисуют у себя в тетрадках собачку или вставляют готовые картинки (если найдутся) в свои паспарту, а над рисунком или картинкой выставляют букву „Р“ и читают ту же фразу. Потом под картинкой собаки ставим: „Р — ам-ам!“ и читаем с соответствующим выражением, изображая рычащую и лающую собаку...

ШАР, ШУРА.

Устраиваем игру в шары. Потом лепим шар из глины, рисуем его. Выставляем на планку слово **ШАР**: читаем его; дети пишут слово (печатают) у себя, читают. Считаем, сколько букв, называем каждую, снова читаем всё слово. Составляем фразу „На, Маша, шар“, печатаем ее из разрезных букв (конечно, без пунктуации), читаем. Дети печатают фразу у себя. Вместо *Маша* ставим **ШУРА**; читаем это слово в фразе: „На, Шура, шар“, потом отдельно; разбиваем его на слоги: читаем по слогам, слова сдвигаем и читаем целиком и т. д...

Печатаем имена детей: М А Ш А, П А Ш А, Ш У Р А, П А Р А Ш А.

Под нашим рисунком коровы (см. выше) печатаем слова Н А Ш А М У М У.

Все эти слова, прочитав в целом, читаем по слогам, закрепляя зрительные образы слогов, узнаем отдельные буквы, снова читаем слова целиком.

РАМА—РАМЫ.

В связи с беседой об окружающей обстановке берем слово „рама„. Рисуем ее и подписываем (печатными буквами): Р А М А. Потом рисуем несколько рам и подписываем: Р А М Ы. Расставляем по слогам: Р А М А, Р А М Ы. Читаем по частям и сравниваем последние слоги М А и М Ы: снимаем букву *М* в том и другом слоге, называем остающиеся буквы А и Ы.

Пишем последнюю букву, запоминаем ее. Читаем дальше слова: П А П А, У П А П Ы; М А М А, У М А М Ы... У П А П Ы Ш А Р; Ш А Р У Ш У Р Ы и т. д.

Чем дальше подвигается чтение, тем больше накопляется материала для составления целых фраз, которые все легче и легче можно связывать между собою, а при помощи рисунков и картин можно будет составлять и печатать целые рассказики.

При выделении отдельных букв из целого слова, по прочтении его целиком, можно пользоваться, как указано в некоторых случаях, приемом анализа произношения: это, с одной стороны, лучше закрепит не только в зрительной, но и моторной памяти данную букву, а с другой—осмыслит самый процесс и механизм связного произношения звуков в слове, не говоря уже о том, что это поможет отчетливому и выразительному произношению слов. Но к приему этому следует прибегать только по отношению к наиболее ясным в смысле артикуляции звукам. Я считаю возможным ограничиться следующими звуками, при анализе произношения которых дети не встретят особенных затруднений: а, у, о; м, н, п, р, т, л.

Некоторые звуки, как показано выше, могут быть использованы в качестве отдельных слов, а именно: а! у! о! (или о-о-о: убаюкивание), ш! с! рр..., вв... (завывание ветра), х-х, н-н-н (плачет, куксится) и некоторые другие.

За весь период прохождения букваря, начиная с самых первых уроков, надо твердо держаться правила — накоплять правильные зрительные образы слов, с которыми бы соединялось правильное произношение и надлежащее представление значения: о важном значении совместного участия зрительного, слухового и двигательного факторов при обучении грамоте говорится в моей „Методике родного языка“.

Обучение письму (в тесном смысле) идет раздельно: принципиальная сторона этого метода выясняется мною в моей „Методике родного языка“, в главе об обучении письму. Практически же дело представляется в таком виде. В самом начале прохождения букваря еще не ведутся специальные уроки по письму: дети постепенно приобретают привычку к пользованию карандашом и бумагой на упражнениях в рисовании, соединяемых с уроками грамоты, а потом даже и выделяемых в особые упражнения. Когда дети несколько овладеют карандашом и привыкнут к бумаге, то уже можно будет приступить с ними к урокам собственно письма, и притом сразу чернилами и

пером. Таким образом может быть разрешен и вопрос о том, как и чем лучше начинать писать. Бесспорно, лучше начинать писать пером и чернилами, но если бы дать детям (особенно деревенским) перо с самого начала занятий в школе, то пришлось бы встретиться с большими техническими затруднениями. При указываемом же мною порядке занятий эти затруднения отпадают, и письмо с самого начала вступает на правильный путь и, не будучи подгоняемо чтением, ведется систематически и планомерно, с соблюдением постепенности и строгого генетизма в элементах, а потом и в буквах. Несомненно, письмо на первых порах отстанет от чтения, но в этом не только нет беды, а есть свои выгоды и принципиальные и практические, о чем и говорится в моей „Методике".

План грамматических занятий.

Общие замечания.

Грамматические занятия в трудовой школе подвергаются коренному пересмотру, и не только с методической стороны, но и со стороны самого материала, на который направляется внимание учащихся на уроках по грамматике. Если в старой школе в большинстве случаев преподносился для указанных занятий орфографический материал или материал для упражнений в логически-смысловом разборе, то в новой школе выдвинута самоценность наблюдений над языковыми явлениями совершенно независимо от каких бы то ни было прикладных целей и соображений. Здесь в первую очередь предлагается учащимся осознать и осмыслить тот языковый материал, который ежеминутно проявляется в их речевой деятельности, и лишь потом и постепенно подводить их к фактам книжного, искусственно-нормированного языка, в то время как все внимание старой школы было направлено единственно на усвоение этих последних фактов языка.

Это основное различие в воззрениях новой и старой школы на самый материал, предлагаемый для грамматических занятий, сказалось и на методах проработки его: если старая грамматическая теория по самому существу своему опиралась на догматический метод, то живые языковые явления, положенные в основу наблюдений в новой школе, предполагают применение индуктивного метода реальных наук. В то время как работа над грамматическим материалом в прежней школе имела в виду, помимо прикладных целей, задачи формально-логического развития, разработка грамматического материала в новой школе по методу наблюдений преследует реальные цели обогащения учащихся определенной суммой знаний и выводов о языке.

И учителю новой школы прежде всего надлежит самому разобраться в предлагаемом новом грамматическом материале, отрешившись от усвоенных на старой школьной скамье грамматических представлений. Для этой цели ему придется обратиться если не к капитальным научным работам по грамматике (у заваленного массой занятий школьного работника не найдется для этого времени), то хотя бы к необходимейшим научно-

популярным работам и учебникам, стоящим в уровень с современным состоянием науки [1]).

Разобравшись в грамматическом материале, учителю необходимо вырешить вопрос о том, что из этого материала может быть взято для школьной проработки. Новое направление в вопросе о преподавании грамматики, базирующееся на широком использовании имеющегося у учащихся в наличии языкового материала, допускает значительные разнообразия в определении объема прорабатываемого материала: не говоря уже о том, что не может быть одинакового объема языкового материала у городского и деревенского школьника в фабричной и сельской школе, может оказаться не одинаковым запас имеющихся языковых представлений у школьников разных городов или местностей, разных фабрик или заводов. Все это не может не оказать влияния на определение объема грамматического материала, который может быть взят для проработки в конкретных условиях определенной языковой среды. И программы МОНО в этом отношении предоставляют широкий простор местной инициативе, определяя лишь *минимум* обязательных для всех школ требований по грамматике.

Имея в виду главным образом этот *минимум*, а равно отчасти и программные требования Наркомпроса (см. брошюру „Родной язык в школе I ступени"), я и постараюсь наметить план грамматических занятий в школе I ступени. Грамматический материал расположу по годам обучения, в общем придерживаясь названных программ, но в частностях делая некоторые отступления, подсказываемые моими педагогическими соображениями и личным опытом.

Наблюдения над языком имеют в виду следующие четыре стороны явлений речи (как это и указано в объяснительных записках к названным программам): звуковой инвентарь слов, инвентарь форм слов, типы словосочетаний и сопровождающие все указанные стороны значения. Располагая в дальнейшем грамматический материал по годам обучения, я буду иметь в виду все четыре указанные стороны, при чем исходным пунктом для наблюдений каждого года будут служить слова, взятые в их сочетании: на основе наблюдений над словосочетаниями будут производиться как наблюдения над отдельными словами, так и над звуками, а всё это будет пронизываться наблюдениями и выводами, относящимся к значениям, сопровождающим звуки слов, формы их и самые сочетания слов.

---

[1]) Как на таковые, можно указать на работы А. М. Пешковского: „Русский синтаксис в научном освещении", „Школьная и научная грамматика", „Краткие планы уроков по грамматике (обучение взрослых)", учебники: Державина „Учебник русской грамматики" и Гиппиуса „Синтаксис современного русского языка".

1-ый год обучения.

Материал: а) Простое нераспространенное предложение: определение взаимных отношений слов; раскрытие смысла словосочетания; интонация и знак препинания (точка, тире). б) Фонетические явления: слово, слог, звук; работа органов речи, наиболее отчетливо выделяемая; различение твердости и мягкости согласных; основы различений звука и буквы. в) Морфологические наблюдения: подбор схожих *по формам слов* из речи.

Наблюдения над словосочетаниями.

Уже в период прохождения букваря, как только дети в состоянии будут прочитывать простые фразы, учитель, ставя вопросы для уяснения смысла прочитанного, подготовляет детей к уразумению значений слов, связанных в словосочетание. Такое же подготовительное значение могут иметь и занятия по „развитию речи", использующие живую речевую работу детей. Собственно же граматические наблюдения над простейшими формами словосочетаний следует начать приблизительно со второго полугодия первого года, когда дети уже более или менее овладеют механизмом чтения и процессом писания.

Для наблюдения можно взять несколько отдельных фраз из знакомого детям стихотворения, песенки, рассказа или выхваченных из живой речевой работы класса. Предположим, что берутся такие фразы: зима проходит тает снег солнце светит наступает весна воробьи чирикают запела синичка.

Выписываем слова на классной доске четко, но без всяких знаков и без заглавных букв. Дети переписывают слова у себя в тетради. Благодаря предшествовавшей беседе о картине наступления весны дети не затруднятся прочитать слова, как ряд связанных фраз.

Затем те же самые слова пишем в таком порядке: зима тает солнце наступает воробьи запела проходит снег светит весна чирикают синичка (через слово). Детям предлагается переписать в тетради слова и прочитать их. Пытаясь по аналогии с предыдущим читать слова попарно, дети натыкаются на бессмыслицы и нескладицы (зима тает—солнце наступает—воробьи запела—проходит снег—све-

тит весна—чирикают синичка). Отыскиваем источник бессмыслицы и нескладицы: зима тает—солнце наступает—хоть и складно, но бессмысленно; воробьи запела—чирикают синичка—мог бы быть и смысл, но нескладно; проходит снег—светит весна—и складно и смысл, но не соответствует общей картине, нарисованной в предварительной беседе и выраженной в первой группе слов... Читаю слова ровным тоном, с одинаковыми короткими паузами, без всяких повышений и понижений голоса: зима тает солнце и т. д... Дети прочитывают слова так же, а потом сравнивают это чтение с чтением слов первой группировки. Путем тщательного сравнения устанавливаем, что в первой группировке слова попарно читаются так, что остановки делаются не после каждого слова, а после каждой пары слов. Установив таким образом факт отграничения фраз паузами („остановками"), ведем тщательное наблюдение над тем, куда идет голос, когда мы произносим парные слова (зима проходит—тает снег и т. д.) и каким голосом произносим непарные слова (зима тает солнце и т. д.). Делаем вывод, что парные слова, связанные смыслом, произносятся (об'единяются в произношении) особым тоном с понижением голоса на втором слове, и этим выражаем законченность словосочетания: устанавливая, что на письме это выражается постановкой точки, осмысливаем фонационное значение этого знака препинания.

Остается провести ряд наблюдений над выражением взаимных отношений слов в разных типах нераспространенных словосочетаний. Сравнивая в приведенных выше примерах случаи: зима проходит—тает снег и т. д., с одной стороны, а с другой стороны—воробьи запела—чирикают синичка, находим, что для складности во вторых случаях необходимо изменить вторые слова так—запели, синички: тогда получатся складные связи слов—воробьи запели—чирикают синички, хотя и неправильные по смыслу (воробьи не поют, а синички не чирикают); поменяв слова в той и другой связях слов, получили уже складные и осмысленные пары слов: воробьи чирикают—запели синички.

К этим же выводам можно подойти и другим путем. Дети рисуют, скажем, птичку и подписывают под рисунком слово „птичка"; рядом с этим словом учитель предлагает написать другое слово—„лететь". Предлагается нарисовать другой рисунок птички с распластанными крыльями и поджатыми ножками.—Что теперь вы подпишете под этим рисунком?—Птичка летит.—Сравниваем пары слов—птичка лететь и птичка летит: находим, что в первой паре слов нет складу, что слова здесь не связаны („так не говорят"), а во второй паре они складно связаны—так, как говорят.

Берем другой тип нераспространенных словосочетаний: „Муха мала. Пила тупа. Сума худа. Мухи малы. Пилы тупы. Перо тупо. Сено сыро“ (из „Новой азбуки“ Л. Н. Толстого). Путем сопоставления пар слов: Муха мала—мухи малы, с сочетанием тех же слов: муха малы—мухи мала, устанавливаем, что слово мала связывается с словом муха, а не мухи, наоборот, слово малы связывается с словом мухи, а не муха, и т. д.

Наконец, берем словосочетания типа—„лошадь — животное, мальчик — ученик“. Примеры опять-таки следует брать или из знакомой статьи, стихотворения, или из жизни. Останавливаемся ни таких, примерно, случаях: Шура — девочка; Шура—мальчик; Шурик—доктор (из детского стихотворения „Доктор Шурик“). Пишем эти слова под ряд и без всяких знаков: Шура девочка Шура мальчик Шура доктор. Читаем ровным голосом, с одинаковыми небольшими остановками после каждого слова. Затем те же слова читаем попарно, без промежутков между первыми и вторыми словами, делая усиление голоса на втором слове. Сравниваем оба чтения и приходим к выводу, что в первом случае мы имеем отдельные, не связанные друг с другом слова, а во втором случае — попарно связанные слова. Устанавливаем, чем выражается эта связь:—Почему мы узнаем, что в первом случае слова не связаны между собой?—Мы говорим их ровным голосом с остановками после каждого слова (Шура девочка—Шура мальчик). —А как говорим мы слова, когда желаем связать их?—Без остановок между первым и вторым словом и усиливаем голос на втором слове (Шурадевочка. Шурамальчик). — А как на письме мы показываем такое произношение? — Ставим тире между первым и вторым словом. Так мы осмысливаем фонационное значение тире.

Так на конкретном детском языковом материале путем тщательных наблюдений прорабатываются намеченные выше темы из области словосочетаний. Само собой понятно, что материал, взятый выше, является лишь примерным и не исчерпывающим: каждая из намеченных тем должна прорабатываться на ряде примеров, аналогичных вышеприведенным.

Наблюдение над элементами речи.

На основе наблюдений над связанностью речи в словосочетании протекают и наблюдения над элементами речи: словом, слогом и звуком. Уже в приведенных выше сопоставлениях связных и несвязных речений отмечалось, что в последних случаях мы имеем *отдельные слова*. Теперь надлежит осмыслить *слово*, как основной элемент речи, противопоставив его

конкретным предметным представлениям: ребенок привык настолько тесно сливать свои конкретные переживания с обозначающими (выражающими) их словами, что требуется довольно тщательная работа по проведению различения между теми и другими. Я делаю примерно это так.

Рисуем мы с детьми, скажем, раму.

Указываем раму в окне. Сопоставляя раму в окне с рисунком в тетрадях, находим, что рама в окне „настоящая": рама сделана столяром из дерева, ее можно открыть, вынуть, вставить и т. д., а в тетрадях — рисунок рамы, нарисованный карандашом (еще чем и где можно нарисовать?). Подписываю под рисунком на доске — „рама", самый рисунок затем стираю и предлагаю прочитать, что осталось на доске.—Рама.— А что стерто? Что же осталось? — Слово „рама". — Как вы его узнали? — Прочитали. Стираю с доски слово. — Напишите теперь сами это слово: что у вас в тетрадях появилось?— Рама! — Рисунок? — Нет, *слово*. — Из чего оно составилось?— Из букв.—Сосчитайте, сколько их! Теперь смотрите на доску: что там есть? — Ничего нет. — Слушайте, что я скажу: рама! Что вы *услыхали*? Теперь *скажите* сами! Слушайте еще раз, как я скажу; говорю неслышным шопотом, но отчетливо артикулируя. Что я сказал? — Рама! — Вы услыхали? — Нет, догадались по движениям рта. — Скажите сами чуть слышным шопотом и замечайте, как вы делаете ртом: сколько движений (сколько раз) делаете ртом? Выводы: итак, *слово* мы можем увидать написанным на доске (напечатанным в книге), написать сами (мелом, карандашом, чернилами), услыхать (чем?), сказать (чем?). Вытекающая работа: Напишите ряд слов, какие вам больше нравятся (какие придут в голову)! Скажите громко несколько слов, взглянувши на окружающую обстановку! Скажите неслышным шопотом друг другу какое-нибудь слово и постарайтесь по движению рта отгадать, кто что сказал!

Выпишите из рассказа NN первые слова после точек. Прочитайте их: получается ли какая-нибудь связь? Понятно ли? Выпишите первый столбец слов из „Новой азбуки" (или из букваря) под ряд (туча, Тула, куча...); читайте их — получается ли смысл? Значит, как здесь взяты слова — в связи или отдельно?

Выделив таким образом слово, как элемент речи, переходим к выделению из слова *звука*. Я считаю эту работу настолько трудной и требующей напряжения, внимания, что нахожу возможным приступить к ней не ранее того, как дети вполне овладеют механизмом чтения и после указанных выше занятий по наблюдению над сочетаниями слов и отдельными словами. Между тем при обучении грамоте по звуковому методу пред-

полагается, что дети научаются выделять звуки из слова еще в период прохождения букваря, даже в начале занятий по обучению грамоте (предварительные звуковые упражнения). Как дети научаются выделять звуки в этой стадии своих школьных занятий, мы можем судить по тому, какое представление имеют о звуках сами учащие по этому звуковому методу; неуменье отличить звук от буквы характеризует сплошь все учительство, ведущее занятия по звуковому методу (только в самое последнее время, в связи с пробудившимся интересом к вопросам научной грамматики, в учительской среде можно встретить группы, разбирающиеся в этом вопросе).

Конечно, на той стадии наблюдения над языком, о которой в данный момент идет речь, дети могут получить лишь первоначальные представления о звуке, могут быть заложены лишь основы различений звука и буквы: более углубленное понимание различий между звуком и буквой может быть достигнуто только в последующие годы обучения.

Для выделения из слова звука удобнее всего воспользоваться наблюдениями над артикуляцией: таким путем сразу же внимание наблюдающих обращается к источнику звукообразований и закладывается твердая и вполне реальная основа для характеристики звука с наиболее существенной для него стороны. С этой целью берутся вначале слова с наиболее отчетливой артикуляцией, в роде „мама“, „папа“, „на“, „но“, „ну“, „там“, „лом“, „рука“ и т. п. Понятно, что все эти и другие слова берутся из связной речи. Слова произносятся с отчетливостью артикуляции; дети так же произносят, отчетливо артикулируя, при чем им предлагается наблюдать за тем, как они говорят. Артикуляционным наблюдениям может быть предпослано самое краткое описание устройства речевого аппарата: сами дети отмечают такие части его, как язык, зубы, губы, нёбо, и такие работы, как раствор рта, действие языка, прижимающегося к зубам или дёснам, действие губ.

Выделение звука по артикуляционным работам даст возможность уловить и акустически наиболее характерное для того или иного звука звучание, игнорируя неизбежные при отдельном произношении звука призвуки (пъ, къ, тъ, бъ, гъ, дъ и т. д.).

Во всяком случае работа на первой стадии протекает на очень необширном материале, медленно, при условии тщательных наблюдений и анализа. Начинается она с деления слова на слоги — тоже при помощи артикуляционных наблюдений: „рама“, „мама“, „папа“ — сколько раз раскрываете рот при произношении слова? Прислушайтесь, что вы произносите при первом растворе? при втором? и т. д.

Теперь берем какой-нибудь слог, скажем — „ма“: замечайте хорошенько, какие движения рта вы делаете. — Сначала сжимаем губы, потом раскрываем рот широко. — Зажмите губы и, не разжимая их, подайте голос: что получилось? Куда же идет голос, если у вас рот сжат? Сделайте еще раз, как говорили, только зажмите нос: получается ли такой же звук? Значит, куда же идет голос при сжатых губах?

Для сравнения возьму другую артикуляцию, близкую к только что описанной: „па“. — Какие движения рта: произносите и замечайте за собой и за другими, смотрите мне в рот! — Опишите теперь движение рта: губы раздвинуты, зубы обнаружены, язык у зубов, потом рот широко раскрывается. (Само собой понятно, что эти ответы, но не в таких непременно выражениях, получаются в виде ответов на ряд наталкивающих на наблюдения вопросов.) — Итак, раздвиньте губы так, чтобы видны были зубы, придвиньте язык к зубам и, не разжимая рта, подайте голос! — Н! — Куда же идет голос? Зажмите нос, и т. д...

Наконец, еще пример: „па“. Ход наблюдений тот же. Описание работ, ожидаемое от детей: губы сжаты и немного надуты, потом рот широко открыт. — Итак, сожмите губы, слегка надуйте их и, не разжимая губ, подайте голос! — Нельзя. — Значит, этого звука отдельно от *а* и произнести нельзя в данном случае. Но возьмем слово „суп“. — Какое последнее движение рта: губы сжаты и слегка надуты, а потом чуть-чуть открываются и вместе с шопотом слегка слышится — п̆; толчок воздуха, выходящего при этом, можете поймать на ладонь, держа ее перед ртом — „п“, „п“...

Выделение звуков в связи с анализом произношения создает базу и для классификации звуков по их артикуляционным признакам: но на этой стадии работа ограничивается простым наблюдением и описанием работы и тех звуковых впечатлений, какие при этом получаются. Из этих слуховых впечатлений выделяем впечатления длительности (а..., о..., и..., у..., э..., р..., л..., м..., н..., с..., ш..., х..., ф..., з..., ж..., в...,) и кратковременности, толчка, взрыва (п, к, т, д, г, б,); впечатление громкости (а, о, и, у, э, р, л, м, н, д, г, б, в, з, ж) и шопотности (с, ш, х, ф, п, к, т...).

Особых наблюдений потребует осознание впечатлений так называемой „мягкости“ и „твердости“ согласных. Дело в том, что хотя еще и в период прохождения букваря дети знакомятся с постановкой „мягкого знака“, но осознание „мягкости“ звука — дело настолько тонкое, что не только большинство учащих не разбираются в этом вопросе, взятом в его сложности, но даже и составители учебников грамматик здесь основательно путаются — и не только старых, но даже и изданных Госиздатом в 1922 году (напр., в учебнике Соколовых этого издания говорится о мягкости „я, ю, е, ё“, противопоставляемых „твердым“ — а, у, э, о).

Понятно поэтому, что на этой стадии наблюдений ограничиваемся определением впечатления „мягкости“ согласных лишь в конце слов и в середине перед согласным же (конь, лось..., письмо, коньки и т. д.). Наблюдения ведем над параллельными случаями твердости и мягкости: к о н—к о н ь, д а л—д а л ь, р а н—р а н ь...

В виду трудности для детей в этой стадии их школьной жизни уловить артикуляционные различия, ограничиваемся различением впечатлений по слуху. Так же по слуху только определяем впечатление мягкости в случаях: п и с ь м о, б е л ь м о, м а л ь ч и к и т. п.

В связи с наблюдением над мягкостью и твердстью согласных мы имеем возможность сделать существенный вывод о том, что в слове может оказаться букв больше, чем звуков: в словах *кон* и *конь* имеется по три звука, хотя в последнем четыре буквы; в слове *письмо* шесть букв, но звуков только пять, и т. д.

В виду важности этого вывода учителю следует со всею тщательностью провести наблюдение, приводящее к указанному выводу. Берем слова: *кон* — *конь*. — Перечислите, какие звуки слышите в слове *кон?* Теперь внимательно слушайте: *конь!* Сколько движений рта делаете? Те же ли, что и в слове к о н? Произносите попеременно — к о н — к о н ь и сравнивайте! — Почти те же, только в конце последнего губы растягиваются „в улыбку“! Перечислите звуки первого слова: К + О + Н! А второго! — К + О + Н Ь. Значит, по скольку звуков в том и другом слове? — По три. — Теперь напишите оба слова и сосчитайте, сколько букв в первом слове! — Три. — А во втором? — Четыре. — Значит, во втором слове — *конь* — звуков три, а букв четыре.

Морфологические наблюдения.

В отношении морфологических наблюдений, т.-е. наблюдений над формами слов, в первый год обучения могут быть сделаны лишь подготовительные работы, так сказать, пропедевтического характера, работы, вводящие в понимание того, что слова могут группироваться по некоторым сходствам в отношении звукового состава определенных частей их (морфем). Ход работы примерно такой. Выписываем из первых страниц „Новой азбуки“ (стр. 11, изд. Сытина 1913 г.) слова, группируя их по указанным признакам:

м у х а	м у х и	п и л ы
п и л а	н о г и	к у р ы
с у м а	р у к и	р ы б ы
М а ш а		д у б ы
д я д я		с а д ы

Сравните эти слова друг с другом: в чем сходства их по звукам? Подчеркните сходные звуки в концах слов. — А не следует ли в первый столбец внести еще слова: мала, тупа, худа; во второй — руби, суши, буди; в третий — малы, тупы, рябы? — Подумайте, почему они не могут быть отнесены к этим рядам: что обозначают слова первого столбца? — Предметы, людей. — А что обозначают слова — *мала, тупа, худа*? — Показывают, каковы предметы. — Что обозначают слова второго столбца? — Предметы, когда их много, части тела. — А что обозначают слова — *руби, суши, буди*? — Указывают, что надо делать. — Что обозначают слова третьего столбца? — Предметы, которых много. — А что обозначают слова — *малы, тупы, рябы*? — Каковы предметы, которых много.

Выписываем далее оттуда же столбцом также слова: руби, суши, буди, тащи, купи. — Сравниваем слова по схожим конечным звукам. — А нельзя ли к этим словам еще приписать такие слова: люди, ноги, руки? Почему нельзя? (См. выше.)

Выписываем, наконец, из той же стр. слова столбцом: мала, тупа, худа — и другим столбцом: малы, тупы, босы, голы, рябы. — Чем эти слова по смыслу отличаются от схожих по конечным звукам слов: дубы, сады, пилы, куры? (См. выше).

Из стр. 12 „Новой азбуки“ выписываем столбцом такие слова: мою, дую, жую, рою. — А нельзя ли сюда же выписать оттуда же слово чаю („купи, дядя, чаю“)? Почему нельзя?

Из небольшого рассказика на стр. 50 выписываем слова: едят, ели, ешь. Что сходного в этих словах по смыслу? А нет ли сходных звуков и где они — в начале или конце слова?

Выписываем из рассказа о Лисе и Журавле стр. 51 слова (столбцами): позвали, подали, поели — позвал, подал. — Чем эти слова похожи друг на друга? Подчеркните схожие звуки в начале всех слов!

Из рассказа о Жучке и Кошке (стр. 44) выписываем столбцами и параллельно слова: Жучкой — Кошкой, Кошка — Жучка, Жучку — Кошку, Жучке — Кошке.

Так подбором схожих по формам слов дети приучаются приглядываться и прислушиваться к схожим по внешнему строению и объединяемым в то же время и значением словам, осознавая таким образом постепенно то, что называется „морфемами“ в словах.

К концу рассматриваемой стадии занятий языком можно даже детям давать и такие задачи: придумать ряд слов, похожих на следующие:

веду — несу, пишу, еду, иду и т. д..
закидал — захватал, затаскал, завозил...
домик — столик, ротик, носик...
разбитый — разлитый, раскрытый, размытый...
и т. п.

2-ой год обучения.

Материал: а) Простое распространенное предложение: наблюдение над взаимным отношением слов; предлоги и роль их в словосочетании; фонационный момент и знаки препинания (точка, вопросительный и восклицательный знаки); б) фонетические явления: гласные и согласные звуки; более трудные случаи мягкости согласных (перед и, я, ю, е, ё); звуки, обозначаемые буквами я, ю, е, ё; звонкие и глухие согласные; случаи несоответствия письма с произношением: так называемые сомнительные согласные и гласные; в) морфологические наблюдения: изменяемые и неизменяемые слова; окончание в слове и группировка слов по окончаниям (практическое ознакомление со склонением и спряжением).

Наблюдения над словосочетаниями.

В основу наблюдения этого года положено простое распространенное предложение: морфологические факты и фонетические явления группируются около наблюдений над словами, входящими в состав этого типа словосочетаний.

Предлагается 1-я задача из учебной книги по грамматике Пешковского „Наш язык“ или задача, подобная ей, если нет под руками названной книжки: дается рассказ, напечатанный (или написанный учителем на доске) сплошным текстом: Прошлахолоднаязимаднисталидлиннеесолнышкоярковсветитворобьивеселочирикают.

Прочитайте рассказ. Чем вызвано затруднение при чтении его? Выделите из рассказа слова и запишите их в виде списка столбцом одно под другим. Перепишите рассказ так, как вы пишете обыкновенно, отделяя одно слово от другого промежутками, и расставьте точки там, где они по-вашему нужны. Сколько получилось фраз (или сказов по Пешковскому)? Перепишите фразы одна под другой:

Прошла холодная зима.
Дни стали длиннее.
Солнышко ярко светит.
Воробьи весело чирикают.

Для наблюдения над взаимным отношением слов в предложениях берем статью № 4 из названной книги Пешковского. Статья под заглавием *Таня*, напечатана без разделения на предложения (без знаков препинания).

„Таня очень любила чтение она всё просила маму выучить ее читать наконец мама согласилась ученье началось Таня прилежно училась она скоро выучилась теперь Таня очень хорошо читает ей очень нравилось читать.

Можно проделать все наблюдения, какие указаны в „устных вопросах и задачах“ к указанному № 4 книги „Наш язык“, но можно ограничиться только центральным наблюдением законченной речи. Видоизменяя и упрощая несколько громоздкие „вопросы и задачи“ книги Пешковского, мы проделываем такую работу:

— Читайте рассказ и пробуйте останавливаться после каждого слова, начиная со второго: если по смыслу можно остановиться, ставьте точку. „Таня очень“: почему нельзя здесь остановиться? — Не получается смысла. „Таня очень любила“: остановиться хотя и можно, но нет законченной речи — что она очень любила? „Таня очень любила чтение“: эти слова образуют вполне законченную речь... Проделав работу до конца статьи, учащиеся выделяют ряд законченных словосочетаний, которые и выписывают друг под другом:

„Таня очень любила чтение.
Она все просила маму выучить ее читать и т. д.

Теперь наблюдаем, как в каждой фразе относятся слова друг к другу. Пробуем ставить слова рядом друг с другом и замечаем, можно ли считать слова вяжущимися друг с другом: „Таня очень“, „очень любила“, „любила чтение“, „Таня любила“, „Таня чтение“, „очень чтение“. — Какие из этих шести пар слов можно считать взаимно связанными, а какие нет? Как естественно расположить взаимно связанные сочетания: „Таня любила“, „очень любила“, „любила чтение“. Проделайте работу до конца статьи, выделив попарно относящиеся друг к другу слова. Вывод о том, что слова в связных сочетаниях тяготеют друг к другу и одно слово как бы притягивает к себе другое, требуя при этом, чтобы оно имело определенный вид, подкрепляется наблюдениями над предложными конструкциями словосочетаний.

Берем такие примеры:

„Дети пришли в школу
Дети идут из школы
Дома они будут рассказывать о школе“

„Учитель вызвал ученика к доске
Ученик стоит у доски
Рядом с доской висит карта“ и т. д...

Пробуем изменить вид слова, стоящего после маленького (неполного, частичного) словечка: можно ли сказать „Дети пришли *в школой*? Идут *из школу*? Рассказывать *о школы*? Вызвал *к доска*? Стоит *у доской*? Рядом *с доске*? и т. д...

Значит, эти маленькие словечки требуют, чтобы после них слово стояло в определенном своем виде.

Далее ставим наблюдение над тем, какую роль в объединении слов и законченности словосочетания играет фонационный момент. Берем для выяснения этого такой материал: в связи с беседой по картинке („Из школы“: мотив, встречающийся чуть не в каждом школьном пособии) составляем фразу: „Дети идут“. Определяем ее, как законченное словосочетание: дети пишут ее у себя в тетрадях и ставят точку. — Теперь слушайте, как я скажу: „Дети идут“ (делаю повышение на втором слове). — Закончена ли теперь эта фраза? — Нет, надо сказать — „в школу“. Соглашаюсь и произношу всю фразу с понижением голоса на последнем слове: „Дети идут в школу“. Определяем, что теперь фраза закончена: дети переписывают ее у себя и ставят точку. — Слушайте еще раз, как я скажу: „Дети идут в школу“ (опять повышаю голос на последнем слове). — Закончена фраза? — Нет, надо добавить — „учиться“... Можно опыт продолжить и дальше, а в конце-концов спросить, по чему же дети узнают, закончено или незакончено словосочетание, и считают незаконченным даже такое сочетание слов, которое только что признавали законченным и ставили точку? — Говорят — „по голосу“. Наблюдаем, куда идет голос, когда словосочетание по-нашему является законченным (идет вниз). и куда он идет, когда оно нами считается незаконченным (идет вверх). Делаем вывод, что о законченности или незаконченности словосочетания мы можем судить или по точке (на письме) или по голосу (в произношении).

Проверяем добытое нами заключение на чтении любого рассказа, взятого из любой книги для чтения, пробуя повышать или понижать голос на том или ином слове фразы. Берем хотя бы № 5 из „Нашего языка“ Пешковского и проделываем опыт: „Коля захотел. Коля захотел... нарисовать. Коля захотел нарисовать... Жучку“. — А можно ли и дальше продолжать

повышать голос, считая фразу незаконченной: „Коля захотел нарисовать Жучку... он“? — Почему нельзя?

Упражнениями только что указанного типа учащиеся, помимо различения законченности или незаконченности словосочетаний, развивают чутье выразительности речи и приучаются смотреть на точку, как на своего рода нотный знак для голоса, и подготовляют почву для дальнейших более осложненных наблюдений над различным соотношением друг к другу целых словосочетаний или частей их.

Закрепив вывод о способах различения законченности или незаконченности словосочетаний только что указанными упражнениями, учащиеся проделывают ряд работ по распространению кратких предложений новыми членами, при чем сопровождают эту работу рисованием — наподобие того, как это делали ученики Струниной (см. ее „Грамматику в начальной школе“, стр. 48): „Лебедь бежит — Рано утром лебедь бежит по зеленому лугу“ (рисунок) — „Смородина сорвана — Летом оборвали последний кустик смородины“.

Особый тип словосочетаний представляют вопросительные и восклицательные предложения. Фонационный момент этих словосочетаний, являющийся особенно характерным для них, обусловливает и своеобразный ритм предложений этого типа. Наблюдение над ними поэтому введет учащихся в понимание ритма живых словосочетаний.

Тем важнее поставить наблюдение над вопросительными и восклицательными предложениями в связь с живым опытом детей, засыпающих взрослых и друг друга градом вопросов и ежеминутно выражающих свои чувства в ряде восклицаний. Используя выхваченные из жизни примеры, обращаем внимание детей на то, как показываем мы голосом, когда спрашиваем или когда отвечаем. Сравниваем с тем, куда идет голос, когда мы просто говорим — не в виде ответа или не в виде восклицания. Это сравнение интонаций проводим хотя бы по статье 24-й „Нашего языка“:

„Мужик везет воз сена. Другой идет ему навстречу:

— Здорово! — Здорово! — А что везешь? — Дрова. — Какие дрова? Ведь это сено!

— А коли видишь, что сено, так зачем спрашиваешь?“

Для сравнения трех интонаций: Да ведь это сено! — Разве это сено? — Это сено. Пожар, пожар! — Там пожар? — Там пожар. Дети, спать! — Как, уже спать? — Мы будем спать. Дружок, домой! — Ты куда, домой? — Он бежит домой. А он уж там! — Он уж там? — Он уж там и т. д.

В связи с этими упражнениями может быть поставлено заучивание наизусть с выразительным произношением нарочито

подобранного стихотворения, где бы встречались вопросительные и восклицательные интонации, напр., хотя бы обычно помещаемое в книгах для чтения стих. Косякова „Мама дорогая“: „Кто вас, детки, крепко любит? Кто вас нежно так голубит? Не смыкая ночи глаз, все заботится о вас?—Мама дорогая!“ и т. д.

Фонетические наблюдения.

Перехожу к плану работ по организации фонетических наблюдений. Продолжая наблюдения над артикуляциями, начало каковым положено в предшествовавшем периоде, мы можем уже установить артикуляционные, а в связи с ними и акустические различия между *гласными* и *согласными* звуками. Относительно первых мы устанавливаем, что они произносятся при более (а, о, э) или менее (у, ы, и) открытом растворе рта, при чем голос идет свободно и звук слышен отчетливый, ясный и громкий. Относительно согласных устанавливаем, что они произносятся при том или этом затворе рта (затвор губами, зубами, языком), а потому голос идет не свободно, встречая на пути те или иные препятствия, и звук слышен менее отчетливо и ясно, приобретая полную отчетливость только при произношении его вместе с *гласным*.

В связи с наблюдением над артикуляциями можно выделить основные группы как гласных, так и согласных звуков. Упражнения в пении и постановке голоса помогут разгруппировать гласные по широте раствора рта: а (широкий раствор рта), о, э (средний), и, у, ы (узкий). Упражнения в отчетливом, выразительном чтении помогут установить три основные группы согласных: губно-губные (п, б, м), губно-зубные (ф, в) и язычные (остальные, без детального их подразделения на подгруппы).

Наблюдая над сочетанием согласных с гласными, с особенной тщательностью останавливаемся на сочетаниях типа н и, н я, н ю, н е, н ё параллельно н а, н у, н о и устанавливаем, что большинство согласных (за исключением ц, ч, ш, ж, щ) могут иметь твердые и мягкие произношения.

Только что отмеченный вывод является настолько важным в области фонетических представлений о языке, что следует позаботиться о наиболее отчетливом осознании учащимися фактов, суммированных в этом выводе. Смешение звука и буквы, столь обычное и характерное для прежней грамматики и школьного учителя с его „звуковым методом“ обучения грамоте, обязано именно неотчетливым представлениям в области отмечаемых фактов. Ведь именно по теории звукового метода сочетание Н+Я давало НЯ (при чем Н рассматривалось и произносилось в выделенном виде как твердое Н, а Я рассматривалось, как мягкое).

Начинаем с наблюдения над сочетанием НИ (конечно, беря этот слог из слова или рассматривая его как слово, входящее

в целое словосочетание: взять хотя бы такое — „Не смейте, дети, трогать этого, н и-н и!“). Так как буквенные представления в этом случае толкают на соблазн первый звук считать за И, то надо подготовить почву к правильному акустическому представлению первого звука в нашем сочетании. Делаем это так. Даем детям уже знакомое сочетание к о н ь и напоминаем, что последний звук здесь Нь (в научной транскрипции обозначается Н′).—Помните это: теперь слушайте—К О Н И: какой звук прибавляем в конце?—И.—А перед ним был какой?—Нь.—Какие же звуки в сочетании Н И?—Н ь И. Подготовивши таким образом почву для правильных звуковых представлений в сочетаниях с предшествующим мягким согласным, можем перейти к анализу сочетаний — н я, н ю, н е, н ё, т я, т ю, т е. т ё, л я, л ю, л е, л ё и т. д. (опять-таки беря эти сочетания из живых слов и словосочетаний).

Ход анализа: к о н ь — какой последний звук? — Нь.— Слушайте теперь: к о н я—какой звук прибавился? Если соблазненные буквенными представлениями учащиеся скажут я, то спрашиваю: какой был последний звук в слове конь?—Нь.—Какой третий звук в слове к о н я? — Нь. — Теперь скажите вместе Нь и Я—что будет?—НьЙА.—А мы говорим в слове к о н я последний слог? Нья. Значит, какой же звук слышим после Нь?—А.—А букву какую пишем?—Я. —Как же эта буква читается в сочетании Н Я?—А!—А буква Н как читается?—Мягко, Нь.—А произносите твердо!—Н.—Прибавьте теперь А! Что получится?—НА. Таким же путем прорабатываются все остальные сочетания и устанавливается, что буквы я, ю, е, ё читаются после согласных, как а, у, э, о, а согласные перед ними произносятся мягко. Большинство согласных произносятся и твердо и мягко: если они произносятся твердо, то после них пишем а, у, э, о; если же мягко, то после них пишем я, ю, е, ё.

А если эти буквы стоят не после согласных, а в начале слова или после гласных, то какие звуки они обозначают? Берем: я м а, ю л а, е л и, ё ж и к.—Разделим слова на слоги: я—м а, ю—л а, е—л и, ё—ж и к. Вслушайтесь в первые слоги! — я: какие звуки здесь слышите? Смотрите мне в рот, как я произношу: сколько движений рта делаю? Произнесите сами и замечайте, какие движения рта вы делаете! — Два движения: первое—язык прижимается (приблизительно, а не точно определяя артикуляцию) к передней части нёба, а самый конец опускается к нижним зубам; второе—рот широко открывается.— Значит, сколько же звуков?—Два: й, а.

Анализируя все остальные случаи, устанавливаем, что ю=йу, е=йэ, ё=йо. Тоже в положении после гласных: м о я, м о ю, м о е м у, м о ё и т. п.

Наконец наблюдаем над сочетаниями типа с к а м ь я, с е м ь ю, б е л ь е, а также о т ъ е з д, о б ъ я т ь и т. п. и устанавливаем, что и в этих случаях буквы я, ю, е, ё обозначают два звука, а предшествующие согласные могут произноситься и твердо и мягко.

В связи с сделанными наблюдениями имеем возможность подчеркнуть разницу между звуком и буквой с новой, сравнительно с наблюдениями в предшествовавшем году, стороны: буква одна, а звука два, буква в разных условиях обозначает разные звуки: в слове *яма*—три буквы, а четыре звука; в слове *пяпя* буква я читается за а и т. д.

Понимание различия между звуком и буквой еще более углубляется наблюдениями над несоответствием письма и произношения в случаях так называемых „сомнительных" согласных и гласных (характерный для старой грамматики термин: для нее буква являлась столь несомненным фактом, что она брала под сомнение совершенно определенно слышимые звуки).

Уже в букварной стадии обучения дети встречались с случаями расхождения письма и живого произношения (о с а, р о с а... л о б, г о д, в о з и т. д.). Ложный способ обучения в старой школе, подчинявший живые элементы языка элементам орфографическим, вел к тому, что дети читали в случаях указанного типа, искажая живое произношение. Новое направление в преподавании родного языка, стремясь в основу занятий языком класть живые произносительные элементы, а не книжные, отодвигает случаи указанных выше конфликтов возможно далее, с тем, чтобы даже в букварный период приучать детей читать так, как говорят, т.-е. а с а, р а с а... л о п, г о т, в о с и т. д., невзирая на иные буквенные представления. В рассматриваемой же стадии наблюдений над языком следует на фактах подобного типа осознать, что буква не всегда выражает один и тот же определенный звук, а является часто условным знаком для разных звуков живого произношения: „О" может читаться как О и как а; „б"—как б и как п, „з"—как з и как с, и т. д. и т. д.

Морфологические наблюдения.

В области морфологических наблюдений на данной стадии языковых занятий следует ввести маленьких наблюдателей в понимание формы в слове. Этому прежде всего будут способствовать наблюдения над тем, что некоторые слова остаются неизменными в своем звуковом составе, а другие (большинство слов) меняют свой звуковой состав и притом меняют не весь состав звуков, а только часть этого состава.

В целях двоякой группировки слов — изменяемых и неизменяемых—берем какой-либо рассказ, заключающий в себе те и другие слова. Возьмем хотя бы уже фигурировавшую статью из „Нашего языка“ — „Таня“. „Таня очень любила чтение“: изменяйте фразу так, чтобы смысл оставался тот же, но слова изменялись!—„Таня очень любит чтение. Тане очень полюбилось чтение. Таня очень рада чтению. Значит, в первой фразе мы по очереди меняли все слова, кроме одного: какого?—Очень. А нельзя придумать такую фразу, чтобы это слово изменилось?—Окажется, что нельзя. —Значит, это слово не может изменяться.

Проделав такую же работу со всеми остальными предложениями, выделим, как неизменяющиеся слова: *всё, выучить, читать, наконец, прилежно, скоро, теперь, хорошо.* — Аналогичная работа над несколькими другими статьями, над речью самих детей (в занятиях по развитию речи, в рассказах детей и т. д.) дает возможность выделить значительный список слов, которые не изменяют своего звукового состава.

Не делая никакой группировки слов неизменяющихся, на данной стадии занятий языком возможно произвести некоторую группировку слов изменяющихся. Ограничиваемся тем, что устанавливаем группы слов, изменяющихся в пределах шести форм падежей и трех форм лица (слова склоняющиеся и спрягающиеся). Но никакой систематизации в пределах тех и других форм не производим, терминов (форма, падеж, склонение, спряжение, лицо) не употребляем.

Прежде всего нам необходимо заметить, что изменяется не все слово, а только окончание его. Производим наблюдение с целью выделения изменяющегося окончания. Берем из „Новой азбуки“ такое место: „Няня ела кашу. Маша села няне на руки. Няня дала Маше каши“.

Выписываем столбиками:

Няня	кашу	Маша
няне	каши	Маше

— Подчеркните то, что остается без изменения!—*нян каш Маш.* Выделите те звуки, которые изменились!—я, е; у, и; а, е.

Или возьмем из фигурировавшего выше рассказа о драке между Жучкой и Кошкой—из той же „Новой азбуки“—и выписываем столбцами все формы слов „Жучка“ и „Кошка“ под ряд:

Жучкой	Кошкой
Жучка	Кошка
Жучку	Кошку
Жучке	Кошке

Выделяем окончания, как показано выше.

Берем материал для наблюдения над изменением окончаний прилагательного: „Слепой шел ночью домой. Он нес свет перед собой. Зачем слепому свет? Над слепым смеялись. А свет нужен для того, чтобы никто слепого не сбил с ног". Выписываем столбцом: слепой — слепому — слепым — слепого. — Выделяем части, остающиеся без изменения, и выписываем окончания: *ой — ому — ым — ого.* — Для параллельного сравнения форм и для установления факта изменяемости этих форм в зависимости от рода берем такой рассказ: „Шла слепая нищенка. Все давали слепой хлеба. Все жалели слепую". Выписываем слова столбцами и выделяем окончания: *ая—ой—ую.*

Берем, наконец, для наблюдения глагольные формы. Материал—из 55 стр. „Новой азбуки" рассказ о мышах и коте. Выписываем все глаголы под ряд, а потом группируем их столбцами:

гремел	стало	стали	сошлись	сказала
		судили		вздумала
		могли		
скажу	навяжи	гибнем	идет	
		знаем	будет	
		уйдем	станет	
		скажем		

Обильный материал доставит живая речь самих детей: фиксируя употребляемые ими формы глаголов, получим ряд таблиц глагольных форм. Здесь так же, как и в предыдущих случаях, выделим окончание и получим главнейшие формы спряжений чисто-практически, наблюдательским путем.

Само собою понятно, что во всех случаях материал берется в таком количестве, чтобы встретились по возможности все нужные формы.

Итак, в результате морфологических наблюдений у учащихся получится запас общих представлений о том, что есть слова неизменяющиеся и есть слова, меняющие свои концы. О последней категории слов у них сложатся представления, что здесь выделяется несколько групп слов, которые меняют свои окончания по-разному. Ближайшее рассмотрение этих групп форм—задача языковых наблюдений следующего года.

3-й год обучения.

Материал: а) Предложение с однородными членами: ритм, интонация и знаки препинания. Сочетание предложений по способу сочинения: ритм, интонация и знаки препинания. Неполное предложение: интонация. Ударение слов в предложении.—б) Фонетические явления: влияние ударения на изменение звуков; ударенные и неударенные гласные. Шипящие звуки и *Ц* со стороны их твердости и мягкости: наблюдение над их сочетаниями с гласными звуками и над несоответствием их правописания произношению.—в) Морфологические явления: основа и аффиксы; подбор слов по аффиксам. Подбор форм склонений существительных. Формы изменения в роде. Подбор форм изменений глаголов.

Наблюдения над словосочетаниями.

Наблюдения над словочетаниями данного концентра, как и предыдущего, идут на основе наблюдений над выразительными элементами живого произносительного языка. Объединение слов в предложении с однородными членами характеризуется своеобразным ритмом, паузами и самым приемом произношения перечисляемых членов в предложения: все это вместе дает наблюдающему возможность как проследить объединение входящих в состав предложения однородных членов, так и остановки, мотивирующие постановку знаков препинания.

Берем такие случаи: „Проказница-мартышка, осел, козел да косолапый Мишка затеяли сыграть квартет. Достали нот, баса, две скрипки и сели на лужок под липки пленять своим искусством свет“... „Однажды лебедь, рак да щука везти с поклажей воз взялись“... Наблюдаем, как произносятся эти предложения: на каких словах и куда идет голос, где и какие делаем остановки? Произнося данные словосочетания несколько раз и выразительно, дети устанавливают, что голос ровно, не поднимаясь и не опускаясь, выделяет слова: „Мартышка, осел,

козел, Мишка"... „Лебедь, рак, щука"; при чем слова эти произносятся несколько в растяжку и после каждого из них делаются небольшие остановки. Устанавливаем, что на местах остановки ставим запятую.—А почему не следует ставить запятой после слов „козел", „рак"? Какое маленькое словечко ставят после этих слов?—„Да".—Словечко это, союз, соединяет слова в фразе (сказе), а потому перед ним, несмотря на остановку в чтении, запятой не ставим.— А почему нет запятой после слов „Мишка", „щука", несмотря на то, что после этих слов мы делаем остановки и нет союзов? Начните фразы со слов „Мишка" и „щука": „Мишка затеял сыграть квартет". „Щука везти с поклажей воз взялась". Будут ли остановки после этих слов? Чем же вызваны остановки в целых фразах? Попробуйте прочитать их без остановок! Хорошо ли так читать? Отчего испытываете неловкость и почему непременно хочется остановиться после названных слов?—Слова „Мишка" и „щука" стоят в перечислении, а потому и хочется невольно на них остановиться, как и на предыдущих словах, стоящих в перечислении, а потом и фраза очень длинна, чтобы можно было сказать ее без остановки.

Сопоставляем с случаями вышеприведенного типа (в перечислении стоят отдельные слова) такие случаи, где в перечислении стоят целые словосочетания: „Я люблю ходить в сад, лазить на фруктовые деревья, сбивать фрукты, собирать их с земли в корзину и приносить домой".

Какие слова стоят здесь в перечислении?—„Ходить в сад, лазить на фруктовые деревья, сбивать фрукты, собирать их с земли, приносить домой".—Чем отличается это перечисление от предыдущих („проказница мартышка, осел, козел". „Лебедь, рак, щука")?—Как произносятся слова, взятые здесь в перечислении? —„В растяжку, ровным голосом". — Проследите, как произносите словосочетания, входящие в перечисление („ходить в сад, лазить на фруктовые деревья"...): так же, как и отдельные слова, выделяем ровным, немного протяжным произношением, не поднимая и не опуская голоса.

Осмысливая таким образом постановку запятых в подобных случаях, отмечаем, как и в предыдущих примерах, что перед союзом, соединяющим словосочетания, входящие в перечисления, запятой не ставим.

В связи с правилом о запятых перед союзами ставим наблюдения над случаями повторений союзов: „В нашем саду есть и яблоки, и вишни, и груши, и сливы"... „Я люблю на каникулах и рыбу ловить, и купаться, и грибы собирать"...

Наблюдая над произношением, устанавливаем полное сходство с предыдущими случаями, а присматриваясь к расстановке запятых, замечаем, что здесь, обратно с предыдущими

случаями, не ставится запятая перед первым союзом, во всех же остальных случаях ставится.

Те же наблюдения производим и над словосочетаниями с отрицательными союзами: „В нашем саду нет ни яблок, ни вишен, ни груш, ни слив“... „Я не имею возможности ни купаться в реке, ни рыбы ловить, ни грибов собирать“...

Ряд примеров на все приведенные типы словосочетаний можно найти в любой книге для чтения, а нарочитый подбор их дан в книге Пешковского „Наш язык“, выпуск первый (§§ 48—56).

В связи с наблюдением над словосочетаниями с однородными членами в виде перечисляемых слов или словосочетаний можно поставить наблюдение над фонационным характером двоеточия, при чем можно будет установить два случая постановки двоеточия: 1) перед перечислением и 2) после перечисления перед словом „всё“.

Наблюдаем первый случай: „Однажды сошлись четыре зверя: собака, лев, волк и лиса, и решили они охотиться сообща и делить всякую добычу поровну“ (из § 58 книги „Наш язык“ Пешковского)... Берем еще фразу из рассказа „Как мужик убрал камень“ (там же, § 57): „Я сделаю это так: выкопаю подле самого камня большую яму, землю из ямы развалю по площади, свалю камень в яму и заровняю землею“.

Читаем по нескольку раз выразительно оба предложения, прислушиваемся к тому, как произносим слова „зверя“ и „так“, какие делаем после этих слов остановки. Устанавливаем, что на том и другом слове голос несколько понижаем и выдерживаем небольшую паузу выжидательного характера: ждем в первом примере перечисления зверей, а во втором примере указания на то, как это мужик сделает... Рядом упражнений в чтении аналогичных предложений укрепляем навык правильного произношения слов перед перечислением и умением выдерживать соответствующую паузу.

Переходим к наблюдениям над вторым случаем чтения двоеточия. Берем примеры: „Вчера я прочитал длинную сказку, нарисовал несколько картин к ней, вылепил из глины фигуры, вырезал из бумаги сказочные домики: всё это я сделал в один вечер“... „Читать сказки о диковинных странах, рассказы о чужих землях, о морях, реках и озерах, о наводнениях, землетрясениях, ураганах и смерчах: всё это составляет предмет моих любимых занятий“...

Читаем несколько раз выразительно данные примеры и устанавливаем, что на словах „домики“ и „смерчах“ голос не понижается, а повышается (идет вверх), при чем во втором случае это повышение заметно резче. Относительно паузы мы делаем наблюдение, что она продолжительнее той, которую

мы делали после слов „зверя“ и „так“ в вышеприведенных примерах.

Берем еще несколько аналогичных примеров, упражняемся в надлежащем произношении слов, стоящих в перечислениях перед словом „все“ и в выдерживании соответствующей паузы.

В связи с наблюдениями над фонационным характером двоеточия после перечисления можно будет сказать учащимся, что в случаях подобного типа вместо двоеточия ставится чаще всего черта (—): „Однажды лини, караси, ерши, окуни — все мелкие рыбёшки взбунтовались и подали в суд на щуку“... „Ловить рыбу, купаться, грибы, ягоды собирать — всё это я очень люблю“...

Ряд примеров на употребление черты и чтение ее в случаях отмеченного типа дан в книге Пешковского „Наш язык“ (см. §§ 64 и 65).

К рассмотренному типу словосочетаний с однородными членами предложений по ритмико-фонационной стороне их близко подходят словосочетания, объединяемые в одно сложное предложение по способу так называемого сочинения. Наблюдения учащихся в первую очередь должны быть направлены на случаи бессоюзного сочетания объединяемых в одно целое предложений. Сюда привлекаются как литературные образцы, так и образчики детской речи в связи с беседой об окружающем или рассматриванием картин.

Начнем с наблюдений над образчиками последнего рода. В связи с беседой о первом выгоне скота дети дают такие, скажем, словосочетания: „Овцы блеют, коровы мычат, телята скачут“... Или в связи с беседой по картинке на тему „В школе“ дети дают такое предложение: „Учитель стоит у классной доски, дети сидят за партами и решают задачу, один из учеников отвечает учителю“...

Прислушиваясь к произношению каждого отдельного словосочетания, входящего в состав сложно сочиненного предложения, устанавливаем, что последние слова их перед запятыми произносятся ровным, без понижения, но и без заметного повышения голосом, несколько в растяжку. Сопоставляя с рассмотренными раньше предложениями с однородными членами, приходим к выводу, что и данный тип словосочетаний по своей ритмическо-мелодической фигуре характеризуется теми же произносительными чертами.

Наш вывод подкрепляем наблюдениями над произносительной фигурой таких же словосочетаний, встречающихся в книгах

для чтения: „Рыбам море, птицам воздух, людям земля“... „Богачу жалко корабля, бедняку жалко костыля“... „Пришла весна, потекла вода“... (Из „Новой Азбуки“ Л. Н. Толстого). Или берем начало известного детям стихотворения: „Травка зеленеет, солнышко блестит“... и из другого стихотворения: „Земля освежилась, и буря промчалась“...

Эти и подобные им примеры дадут возможность укрепиться детям в свойственной данному типу словосочетаний произносительной фигуре, а равно и осмыслить расстановку знаков препинания.

Переходим к наблюдению над сочиненными предложениями, объединяемыми при посредстве разделительных и противительных союзов.

„Или пан, или пропал“... „Либо буря, либо снег; либо будет, либо нет“... Прислушайтесь к словам перед запятыми: куда идет голос? (голос довольно резко повышается, „идет вверх“). А какова остановка после этих слов? (Остановка бо́льшая, чем при бессоюзном сочетании.) — Приведите сами несколько примеров таких сочетаний с разделительными союзами „или“, „либо“.

Сюда же отнесем сочетания с условными, уступительными и усилительными союзами:

„Если ты болен, иди к врачу“... „Коли видишь, так зачем спрашиваешь?... „Коли выучил уроки, можешь погулять“... „Когда в товарищах согласья нет, на лад их дело не пойдет“... „Хотя мне и больно, я все же молчу“... „Сколько мой ямщик ни смотрел по сторонам, он никак не мог рассмотреть дороги“... „Как волка ни корми, он все в лес смотрит“...

Примеров, подобных приведенным, ученик может встретить на каждом шагу своего словоупотребления, а равно и в своих книгах для чтения: остается только не проходить мимо них, лишний раз подкрепить ими свои наблюдения о произносительной ритмической фигуре подобных словосочетаний и лишний раз убедиться в умении правильно произнести эти словосочетания и правильно расставить знаки препинания.

Теперь возьмем сочетания с противительными союзами:

„Ты смеешься, а я плачу“...

„Съел бы пирог, да в печи сжег“...

„Львы сильны, но не злы“...

„Поклажа бы для них казалась и легка, да лебедь рвется в облака, рак пятится назад, а щука тянет в воду“...

„Я сыт, меж тем как у иного нет хлеба и ломтя в суме“ (Тютчев).

В сочетаниях подобного типа мы наблюдаем, как и в только что рассмотренных сочетаниях с разделительными, условными,

уступительными и усилительными союзами, довольно резкое повышение голоса и более или менее задержанную паузу.

Наблюдение на интонацией *неполных предложений* даст возможность осмыслить пропуск слов и приучит к чтению тире (черты):

„Проснулся — пять станций убежало назад"...

„Татьяна в лес — медведь за ней"...

„На гумне — ни снопа, в закромах — ни зерна"...

„Мне время тлеть, тебе — цвести".

„Бегут, и той — с ружьем, иной — с дубьем":

Читая все эти и подобные им примеры (взятые, понятно, не отдельно, а в контексте), мы следим за характером повышения голоса и паузы перед тире: устанавливаем, что в случаях приведенного типа мы выделяем голосом не только слова перед тире, делая на них не очень резкое повышение, но и слова за тире, ударяя на них голосом. Самая пауза—длительная, как бы дающая возможность восстановить пропуск слов („Из крошек — кучи, из капель — море"...).

Произносительная фигура словосочетаний только что отмеченного типа, осмысливая пропуски, тем самым осмысливает и постановку тире. Но имеют своеобразную фонационную фигуру и такие неполные предложения, которые не обязывают к постановке черты:

„В передней толкотня, тревога; в гостиной встреча новых лиц; лай мосек, чмоканье девиц, шум, хохот, давка у порога, поклоны, шарканье гостей, кормилиц крик и плач детей".

Своеобразная фонационная фигура приведенного словосочетания отчетливо чувствуется и воплощается в чтении: здесь не только то выделение голосом, которое мы имели случай наблюдать в словосочетаниях с перечислением однородных членов, но своеобразное повышение слов, соединяемое с более или менее протяжным произношением их („толкотня, тревога, лиц, мосек"...).

Наблюдения над интонацией неполных предложений привели нас к вопросу об *ударении слов в предложении* и роли этого ударения.

Вопрос этот имеет важное значение для осмысливания акта объединения слов в словосочетании, достигаемое именно своеобразным произносительным моментом, стягивающим слова в известную группу.

Уже в первом концентре наблюдений мы отмечали, чем отличаются в произносительном смысле слова, взятые вне сочетания, от слов, объединяемых в предложения: „Шура, маль-

чик“ и „Шура — мальчик“ и т. д. Теперь нам надлежит провести наблюдение, которое осмыслило бы значение ударения, как стягивающего слова в определенную группу с определенным центральным моментом в ней.

Прежде всего наблюдения должны привести учащихся к выводу, что каждое словосочетание, объединяемое одним произносительным актом до остановки, непременно имеет одно ударенное слово. Берем примеры: читаем рассказ № 3 из книги Пешковского „Наш язык“, не делая никаких ударений, ровным, безразличным тоном (монотонно):

„Жила верная собака Шарик стал Шарик стар мальчики обижали старую собаку Пете стало жаль Шарика он защищал его Петя был добрый мальчик“.

Прослушав такое чтение и прочтя так сами, дети сразу же заметят, что из такого чтения вынут живой стержень нашей речи — усиление определенных слов в ней. Отыскивая эти слова в приведенном рассказе, мы с учащимися, отправляясь от нормального, а значит и выразительного чтения, невольно выделяем их: это будут слова: „Шарик“, „стар“, „обижали“, „жаль“ „защищал“ „добрый“.

Чтобы убедиться в естественности такого именно чтения, делаем опыт выделения иных слов:

„*Жила* верная собака Шарик. Стал *Шарик* стар. *Мальчики* обижали старую собаку. Пете *стало* жаль Шарика. *Он* защищал его. Петя *был* добрый мальчик“ (подчеркнутые слова выделяются голосом; пробуем выделять и еще иначе).

Учащиеся, руководствуясь естественным чутьем языка, сразу же замечают неприемлемость такого чтения. Чтобы получить возможность такого чтения, какое подчеркивается, необходимо предположить в наличии иной контекст или нарочитый вопрос, напр., к первой фразе такой: „Жила или не жила верная собака Шарик?“ Ко второй фразе: „Шарик или какая другая собака стала старой?“ и т. д.

Итак, устанавливаем, что в каждом предложении есть ударенное слово, при чем слово это определяется смыслом фразы, вытекающим из контекста речи, а в отдельных фразах, как пословицы или поговорки, принятым смыслом их.

Но может ли быть в фразе больше одного ударенного слова? Пробуем читать наш рассказ, выделяя голосом по два слова в фразе: „*Жила* верная собака *Шарик*. *Стал* Шарик *стар*“ и т. д.

Опыт этот опять-таки убедит в неестественности такого чтения, бессмысленности его. Пробуем таким же образом читать другие рассказы или произносить фразы из нашей разговорной речи: убеждаемся в том же. Делаем вывод, что в каждом

предложении может быть *только одно* ударенное слово, которое не является центральным в фонационном смысле.

Припоминаем наши примеры словосочетаний с однородными членами и с перечислением; читаем их („Однажды лебедь, рак да щука"... „В нашем саду растут яблоки, вишни, груши"...) и замечаем, что здесь столько ударенных слов, сколько однородных, перечисляемых слов. Но при этом обращаем внимание, что каждое из этих слов выделено запятой: углубляем таким образом фонационное значение запятой, в одно и то же время выделяющей слова из словосочетания, но наличием особой интонации объединяющей их в одно целое.

Предыдущий вывод об ударенном слове в предложении дополняем наблюдением, что случаи наличия нескольких ударенных слов в целом словосочетании возможны тогда, когда слова эти стремятся к обособлению так, что с ними возможны особые словосочетания („Однажды лебедь взялся везти"... „Щука взялась везти" и т. д... „В нашем саду растут яблоки", „в нашем саду растут вишни" и т. д...).

Только что сделанная оговорка к выводу об ударенных словах в предложении подкрепляется наблюдениями над словосочетаниями, входящими в состав более обширного предложения, образующего с ними одно целое: „Травка зеленеет, солнышко блестит".. „Коровы мычат, овцы блеют, телята скачут" и т. д. (см. выше).

Фонетические явления.

В связь с только что рассмотренным явлением ударенности слов в речи можно поставить наблюдения фонетического характера над теми звуковыми явлениями, которыми сопровождается ударенность слова.

Паблюдения над тем, что каждое слово имеет ударенный слог, при чем ударение падает на гласный звук, имеет место еще в предыдущих концентрах грамматических занятий. Там же могли иметь место и наблюдения над тем, что слово с одним и тем же звуковым составом может иметь разные ударенные слоги, от чего изменяется и смысл слова: „Это стоит очень *дóрого*. Нам предстоит дальняя *дорóга*. Нынче мука очень *дорогá*".

„У *Кáти* хорошие игрушки. — Катѝ шар ко мне!"

„Тут лежат разные *пѝлы*. — У нас нет *пилы́*".

„У меня заняты *рýки*. — У этого бедняги нет *рукѝ*" и т. д... (примеры взяты из §§ 86-го, 87-го и 88-го книги Пешковского „Наш язык").

Теперь нам нужно, с одной стороны, осмыслить самый механизм ударения в его физиологической сущности, а с другой

стороны, проследить те изменения в звуковом составе слова, какие происходят под влиянием ударения.

К решению первой задачи подходим путем наблюдений над произношением двухсложных слов, с ударением на первом и на втором слоге: „м*а*ма — сам*а*, с*у*шу — с*у*шу, пиш*и* — п*и*шем“ и т. д...

Прислушайтесь к звукам *а*, *у*, *ы*, как они звучат под ударением и без него! (Под ударением они звучат определенно и сильно, а без него менее определенно и слабо). Проследите теперь, как вы произносите ударенные и неударенные слоги: как напряжены ваши речевые органы (губы, язык, гортань) в том и другом случае? Как распределяете вы дыхание на ударенные и неударенные слоги? От чего же зависит определенность и сила звучания ударенного слога? (От силы выдыхательного толчка при его произношении.)

Для углубления представления о роли выдыхания при образовании слога можно проделать задачи, поставленные к § 96 пособия „Наш язык“. Анализируя такие произношения, как „*а* Аня“, „*у* уха“, „нитк*и* *и* иголки“ и т. п., учащиеся устанавливают, что, несмотря на непрерывное произношение всех этих слов, можно различать в них все подчеркнутые звуки, как отдельные, хотя и очень короткие слоги, что зависит от того, что на каждый из них падает особый выдыхательный толчок; произнося те же гласные протяжно („*Ааа*ня“, „*ууу*хо“...), но в один выдыхательный прием, учащиеся могут убедиться, что в последнем случае мы имеем один слог и один протяжный звук *а*, *у*, *и*...

Эти же примеры из § 96 „Нашего языка“ можно использовать и для уяснения сравнительной определенности и силы звука в зависимости от силы выдыхательного толчка, падающего на каждый из них.

Установив таким образом, что сила слога стоит в зависимости от силы выдыхательного толчка, мы поставим наблюдения, ведущие к констатированию того явления, что *в каждом слове* может быть только *один сильный* (ударенный) *слог*. § 85 пособия „Наш язык“ дает искусно подобранный материал для постановки этих наблюдений. Из ряда примеров, взятых в связной речи, выделяются следующие параллели для сравнительного наблюдения под произношением левых и правых столбцов:

Кус ты — кусты
тру нить — трунить
ус туп — уступ
Прав да! — правда
Я корь — якорь
сто рож — сторож

тру бочку — трубочку
усы пить — усыпить
раз дача — раздача
ус талый — усталый
вы мы ты — вымыты
горе мыкаю — горемыкою
и т. д...

Как бы быстро и слышно ни произносили слова, стоящие в левом столбце (конечно, в контексте), они в акустическом и физиологическом отношении будут отличаться от слов, стоящих в правом столбце: „Я *тру бочку*. Сверни бумагу в *трубочку*. Я *тру нить* воском. Перестань *трунить* над ним“ и т. д..

Прислушиваясь к тому, как слышатся слова в том и другом случаях, а также обращая внимание на то, с одинаковым ли напряжением голосовых органов произносятся те и другие слова, учащиеся приходят к выводу, что слова, выписанные в левом столбце, несмотря на слитное произношение их, требуют для себя два или даже три („вы, мы, ты“) выдыхательных толчка заметного напряжения, в то время как слова, выписанные в правом столбце, требуют для своего произношения одного такого выдыхательного толчка. Значит, каждое отдельное слово в речи, как бы оно коротко ни было, имеет на себе отдельное ударение, и как бы оно длинно ни было, не может иметь на себе больше одного ударения: по числу ударенных слогов мы и можем на слух определить количество слов, сливающихся в быстром и слитном произношении („тру бочку — трубочку, тру нить — трунить“ и т. д.).

Но есть слова, которые не имеют на себе ударения: „*Под воз* подкатилось полено. *Подвоз* хлеба прекратился. Косовища *от кос*. Здесь крутой *откос*... Этот платок *не мой*. Этот человек *немой*... и т. д. (См. ряд примеров в § 89 „Нашего языка“.)

Чем объяснить такое явление? Обращаем внимание на слова типа *под, на, по, со, не, и* и отмечаем, что все они не являются словами с самостоятельным значением, а потому и не имеют на себе отдельного ударения.

Беря, однако, такие случаи, как: „День *на́ день* не придет. *На́ небо, по́д гору*, за́ морем“ и т. д., отмечаем, что и частичные слова могут иметь на себе ударение, но зато слова, стоящие за ними, несмотря на полное свое значение, не имеют на себе ударения, сливаясь с частичными словами. (Ряд примеров для наблюдений над такими случаями находим в § 91 книги „Наш язык“.)

Переходим теперь к рассмотрению явлений звуковых изменений под влиянием ударения в слове (явления вокализма).

Подбирая слова со всеми гласными, имеющими на себе ударение,—нас, нос, мял (мьал), мёл (мьол), эх, мех (мьэх), лук, люк (льук), сыт, лит, — отмечаем, что все они являются определенными и сильными.

Подбираем дальше слова с теми же гласными, но в положении перед ударенным слогом: сама́, сады́, кати́, наде́нь, гашу́ и т. д...

Прислушайтесь к звуку *а* в передударенном слоге: с такою же ли отчетливостью и определенностью они слышатся, как в словах—*сам, рак, лак* и т. п.?—Проследите, как вы открываете рот в тех и других случаях: пробуйте произносить по очереди *сам* и *сама*! Значит, при каком растворе рта произносится *а* ударенное и *а* неударенное? От чего же зависит некоторая приглушенность и неопределенность неударенного *а*?

Подбираем слова с тем же передударенным звуком *а*, но с предыдущим мягким согласным: рябо́й *рябо́й* (рьабой), тяжо́л, тяну́, пряду́ и т. д...

Прислушайтесь к звукам передударенных слогов: произносите попеременно: *ряб* и *рябой, тяга* и *тяну*—какие первые два звука слышите в левых словах (ряб, тяга)? — *рьа, тьа*— А какие звуки на месте их слышите в словах *рябой, тяну?*— рьи (рьэ), тьи (тьэ).—Проследите и во всех остальных словах, какие звуки слышите в передударенных слогах?А как открываете рот в тех и других случаях: произносите попеременно— *ряб* и *рябой* и замечайте, каков раствор рта в том и другом случаях!

Итак, каким же звуком сменилось ударенное *а* после мягкого согласного в положении его перед ударением? — *и (э)* [1]). Отчего же произошла такая смена? Припомните ваши наблюдения над степенью раствора рта и силой выдыхательного толчка при произношении передударенного слога! А какие мы буквы пишем в этих случаях? — *я*, как и в словах с ударенным *а* (рябой—ряб, тяну—тяга и т. д.).

Теперь подбираем слова с передударенным *о*: д*о*м*а́*, н*о*с*а́*, в*о*д*а* и т. д...

Прислушайтесь к звукам передударенных слогов: произносите попеременно: *дом* и *дома, нос* и *носа*; какой звук слышится на месте ударенного *о* в словах *дома, носа?* Сравните по звукам неударенные слоги *дома* и *сама*: не один ли и тот же гласный звук слышится в обоих передударенных слогах? Дайте объяснение происшедшей смене звуков в связи с перемещением ударения! А какой буквой продолжаем обозначать звук неударенного слога?

---

[1]) „*И*канье" является московским литературным произношением, но не является неправильным и „*е*канье".

Подбираем слова для наблюдения чередования того же ударенного *о*, но с предыдущим мягким согласным: в ё л—в е л а, н ё с—н е с у, м ё л—м е т у и т. д...

Какие звуки слышим в словах—*вёл*, *нёс*, *мёл*?—вьол, пьос, мьол.—Каким звуком смепилось в этих словах *о* в положении перед ударением?—*и*(э).—Объясните эту смену! А какую букву мы пишем в этих случаях? Какую букву пишем на месте ударенного *о* в тех же случаях?—ё (и не всегда с постановкой точек над ним).

Наблюдения над передударенными звуками *у*, *ы*, *и* приводят к выводам, что эти звуки не сменяются так заметно иными звуками, как в предыдущих случаях, хотя все же теряют свою определенность и силу: „*лук—лука*, *тюк—тюки*, *дым—дымит*. *лит—литой*“ и т. д.

Прежде чем перейти к дальнейшим наблюдениям над изменениями звуков в зависимости от ударения в слове, надо достаточно укрепиться в различении гласных в их положении перед ударенным слогом. Ряд хорошо подобранных примеров для укрепления в надлежащем произношении передударенных гласных мы находим в книге „Наш язык“ §§ 159, 161, 167. и остроумные qui pro quo в рассказах „Одно выпало“ § 158 (как работник, посланный хозяином за сотней яиц, разбил все яйца, так как дно выпало, и в оправдание себя говорил, что нес он яйца хорошо, *а дно* выпало, и как хозяин настаивал, чтобы ему были отданы оставшиеся 99 яиц) и „Смотри, спеши!“ § 166 (рассказ о том, как Федя попросил у товарища книгу для *списывания* стихотворения и как товарищ, одолжая книгу, упорно повторял, вызывая недоумение Феди: „Смотри, *спеши!*“).

Лишь хорошо укрепившись в правильном чтении слогов непосредственно-передударенных, согласованном в то же время с правильным зрительным представлением буквенных начертаний (при виде букв с к о л а уметь прочитать с к а л а, при виде букв о т л е т прочесть—а т л е т, р и б о й—р я б о й и т. д.), можно будет перейти к наблюдениям над гласными звуками в слогах послеударенных и во втором и далее слогах перед ударением.

Наблюдения над звуками, буквенно обозначаемыми *а* и *о*, в указанных положениях их в отношении ударения могут быть объединены в виду совпадения их в акустическом и артикуляционном отношениях.

Начинаем с наблюдения над положением только что указанных звуков в слоге после ударения. Берем примеры: д о̀ м а, л а́ п а, б о̀ д р о, с к о̀ р о и т. д.

Внимательно прислушайтесь к звукам концов слов: звучат ли они, как *а* или как *о*? Произнесите попеременно слова так, как мы обычно говорим и слышим, и так, чтобы на конце

звучали *а* и *о* (не делая однако на них ударений): какую неловкость вы испытываете в последнем случае? Сколько напряжений рта вы испытываете, когда произносите слова в обычном их виде, и сколько таких напряжений принуждены делать при том произношении, когда хотите на конце слова получить *а* или *о*? Обратите внимание на раствор рта в том и другом случае!

Если таким образом конечные звуки наблюдаемых нами слов не похожи ни на *а*, ни на *о*, то подберите такой из гласных, который они собою напоминали бы отчасти (—ы). Прислушайтесь к словам д о м а и м ы л о, а потом к словам л о м а и л о м ы: совпадают ли здесь последние звуки, а тем более звуки после *м* в первых двух словах? Значит, несмотря на то, что наблюдаемые нами звуки напоминает отчасти *ы*, отождествлять их нельзя. Буквы для обозначения наших послеударенных звуков, являющихся на местах *а* и *о*,—нет: условно их обозначают буквами *а* и *о*, но в произношении они звучат, напоминая короткое, быстрое *ы*. Когда нам понадобится *условно*, для проверки того, какой звук мы здесь слышим, обозначить его, мы будем обозначать его теми же буквами, какие и пишутся в таких случаях, но чтобы показать, что здесь имеются звуки *неполного образования* (рот открывается очень незначительно и губы остаются в безразличном положении: это можно с учащимися проследить), мы будем ставить над ними кавычку (˘): до́мӑ, бо́дро̆ и т. д. [1]).

Для укрепления учащихся в уменьи правильно читать послеударенные *а* и *о* даем ряд примеров. Берем хорошо подобранные примеры из § 163 книги „Наш язык“: м о ш к а—о к о ш к о, д е л о — х у д е л а, к а п а т ь — л а п о т ь, п о в а р — г о в о р, о д е т а — л е т о и т. д.

Читая указанные и подобные им примеры, учащие обращают внимание на то, что, несмотря на разные буквы в слогах послеударенных, они произносятся одинаково. — Отметьте условным знаком несоответствующие произношению буквы во всех ваших примерах (*мошка—окошко* и т. д.).

Анализируя такие примеры, как п л а в а л о, о т г а д а н о, д о р о г о, в ы г о н к а и т. д., учащиеся замечают, что оба послеударенные слога произносятся с одним и тем же звуком неполного образования, несмотря на различие в написанных буквах. Из ряда наблюдений над звуками, обозначенными буквами *а* и *о* в слогах после ударения, учащиеся делают вывод,

[1]) Пешковский ставит ə (перевернутое е), см. „Наш язык“ § 163: мне думается, для целей правописания да и практически для целей наблюдения над тем, какие звуки мы слышим на месте написанных букв *а* и *о*, лучше *условиться* ставить над ними кавычку. В печатном тексте по техническим условиям на месте таких звуков в дальнейшем буквы выделяются иначе.

что все слоги после ударения, сколько бы их ни было, имеют один и тот же глухой звук неполного образования.

Ставим таким же образом наблюдение над послеударенным звуком, обозначаемым буквой *ы*: мыл — вымыл — вымыты; рыл — вырыт — вырыты и т. д. Прислушиваясь к звукам в послеударяемых слогах и присматриваясь к артикуляциям, находим, что звук *ы* почти не меняется, делаясь в положении послеударенном лишь слабым и коротким.

Наблюдение над послеударенными звуками, обозначаемыми в письме буквами *у*, *ю* и *и*, покажут, что и они мало изменяются против ударенных звуков, становясь лишь слабыми и короткими: дунул, лужу, сунy... Любу, дулю (дульу) и т. д.; лит—вылит, сини—синий, ходи—ходили и т. д.

Наконец, ставим наблюдение над послеударенными звуками, обозначаемыми в правописании буквами *е* и *я*. Берем примеры:

1) сено—на сене, горе́—горе, поле, полем, горестный, совестно и т. д.;

2) няня, баня, воля, коням—коням („коням, барин, тяжело"), конями, валяный, попятый...

Анализируя данные и подобные им случаи, отмечаем, что здесь в послеударенных слогах слышится звук, весьма близкий к *и*[1]) или такой же звук неполного образования (глухой), как и в случаях *до́ма*, *се́но*, только после предыдущего мягкого согласного. Условливаемся отмечать эти звуки для произношения тем же знаком ⌣, кавычкой, поставляемой над буквами *е* и *я*, помня, что обе эти буквы должны читаться в рассматриваемых случаях одинаково (*поле*, *воля*).

Тот же звук неполного образования мы слышим в положении после ударения в таких случаях, как: „*платье*, *колья*, *скорее*, *скорая*" и т. д., с тою только разницей, что здесь перед этим звуком слышится не мягкий согласный, а звук *и* (*платьиэ*, *кóльиа* и т. д.).

Укрепившись в навыке правильного чтения всех отмеченных случаев (ряд примеров подобран между прочим в „Нашем языке" § 163), учащиеся могут перейти к наблюдению над звуками, обозначаемыми теми же буквами, но стоящими во втором и дальше слогах перед ударением. Подбираем примеры по той же системе, как и в предыдущих наблюдениях, т.-е. рассматриваем сначала звук, изображаемый на письме буквами *а* и *о*:

1) парови́к, садовóд, паровичóк, законопа́тить...

2) борови́к, домовóй, боровичóк, поторопи́ть...

---

[1]) См. примеры у Пешковского: „на плечи—при встрече, на кровати—в халате, у няни—в бане и т. д. (*Наш язык*, § 168).

Прислушавшись к звукам в первых слогах (во втором и третьем от ударения) и обратив внимание на артикуляционные работы речевых органов, устанавливаем, что звук слышится одинаковый в словах первого и второго рядов и он близко напоминает тот звук, который мы слышали в слогах послеударенных (*дома, село*), только он является еще более неопределенным и глухим: его бы можно было обозначить древне-русской и славянской буквой ъ (ер), но так как эта буква в настоящее время употребляется в качестве беззвучного разделительного знака, то, оставляя неотмеченным тонкое различие в звуках, слышимых после ударения и в рассматриваемых случаях, будем *условно* обозначать той же кавычкой. Значит, если бы мы условно хотели отметить звуки в приведенных примерах, мы бы стали отмечать звуки неполного образования: *пар авик* п*а*р*о*вичок.... б*а*равик, б*о*р*о*вичок и т. д., читая выделенный, звук одинаково, не взирая на неодинаковое буквенное обозначение их.

Беря слова с буквой *ы* в рассматриваемом положении и подвергая их такому же двустороннему анализу с точки зрения слышания и произносительных работ, отмечаем, что, произносимый даже и в ударенном положении при узком растворе рта, звук *ы* не меняет сколько-нибудь заметно своего акустического характера: в ы н у т ь — в ы н и м а т ь, в ы к о л о т и т ь — в ы к о л а ч и в а т ь и т. д. Во всех и подобных случаях мы слышим то же *ы*, только менее сильное и короткое.

То же отмечаем в отношении звуков *у* (ю) и *и*:

1) к у з о в — к у з о в и ч о к, у н я л — у н и м а т ь, у с ы п и т ь и т. д.... л ю б о — л ю б о в а т ь с я, л ю б в е о б и л ь н ы й и т. д...

2) с и р ы й — с и р о т а, м и л ы й — м и л о в а т ь с я,... п р и к о с н о в е н и е, п р и г о т о в л е н и е и т. д....

Наконец в отношении звуков, обозначаемых на письме буквами е и я, в рассматриваемом их положении, после анализа ряда примеров делаем вывод, что здесь произносится звук отчасти близкими к слабому *и* [1]), отчасти такой же звук неполного образования, как и в неударенных *а* и *о*, только при смягчении предыдущего согласного:

1) п е р е п л е т, п е р е л е т, с е н о в а л.....

2) р я д о в о й, м я т е ж и, т я ж е л о.....

---

[1]) См. у Пешковского примеры: „миновал—сеновал, ликовать—вековать, пирожок—бережок, мировой—яровой, Пиренеи—перелей, прикосновение—препровождение и т. д. („Наш язык", § 168).

Делаем последние наблюдения в области фонетических явлений над *шипящими звуками* и *ц* со стороны их твердости и мягкости, а равно над сочетанием их с гласными.

Начнем с наблюдений над звуками **ж, ш, ц**. Установив различие между ними по звонкости, рассматриваем сочетаемость их с гласными. Примеров сочетаемости их с *а* учащиеся приведут сколько угодно.—А придумайте теперь также примеры, чтобы на месте буквы *а* можно было написать *я*! Не придумаете? А вот вам пример: „Жители Курильских островов, айны, называют японцев „шяму". В Якутской области есть город „*Джярджин*" (из книги „Наш язык" § 119).—Произнесите эти слова так, как написано! Легко ли их произнести? Русские ли эти слова? Почему же нельзя придумать русских слов, где после *ж, ш, ц* надо было бы написать *я*? Возьмите сочетания *на—ня, ла—ля, та—тя* и т. д... Разложите на звуки: какой согласный стоит перед буквой *я*? Как звуковым, а не буквенным способом обозначить сочетания *ня, ля, тя*? (нь*а*, л'*а*, т'*а*). Выделите из сочетаний *шя, жя, ця* согласные *ш*ъ и *ж*ъ *ц*ъ. Легко-ли их произносить? Могут ли, значит, в современном русском произношении быть *мягкие ш, ж* и *ц*? — Запомним, что они в современном русском произношении всегда твердые.

Приведите теперь примеры с гласным **у** после тех же звуков (приводят сколько угодно). А теперь придумайте такие слова, чтобы после этих звуков можно было написать букву *ю*. Почему нельзя придумать: припомните, что мы говорили о твердости и мягкости *ш* и *ж*! А не слыхали ли таких слов: *брошюра, жюри, Цюрих*? Русские ли эти слова?

Берем, далее, сочетания *шо, жо, цо*. Примеры придумываются легко.—Придумайте теперь примеры на сочетания *шё—жё, цё*! Почему вы думаете, что нельзя? (*ё* пишется после мягких согласных и читается *о*: „сьодла, рьобра и т. д., а *ш, ж, ц* всегда тверды). А не знакомы вам такие написания: **шел, пшенный, лишенный, нашептывать..... желт, жеванный, зажжен, поражен, ржет....**? Являются ли в этих и подобных им словах сочетания *шё—жё* сочетаниями *ш*ъ*о* и *ж*ъ*о*? А почему же в таком случае мы имеем такие написания? (По требованию правил правописания, далеко не всегда считающихся с произношением: впрочем, в данном случае и самые правила не всегда выдерживаются.)

Переходим к сочетаниям **ш, ж, ц** с звуками *ы* и *и*.—Возможно ли сочетание рассматриваемых шипящих и **ц** с *звуком* **ы**? А с звуком **и**? Сочетается ли звук *и* с твердым согласным: попробуйте сказать, напр., Т твердое и И или Н+И, Л+И и т. д.! Значит, возможно ли в современном русском языке сочетание *ш, ж, ц*, всегда твердых, с звуком *и*? А пишем ли

мы *шы* и *жы?* Как читаем мы написанное *ши* и *жи?* (как *шы* и *жы*: *шина, шире, жир...*) — Почему же мы вместо *шы* и *жы* пишем *ши* и *жи?* (По требованию правописания, удержавшего исторически-сложившиеся написания: *ш* и *ж* когда-то, в очень отдаленное время, были только *мягкими* звуками).

А имеем ли мы случаи сочетания *ц* с звуком *и?* Обратите внимание на такие примеры: *цифра, цирк, цивилизация* и некоторые другие. Русские или не русские слова? Значит, сочетание *ци* встречается только в не русских, еще не успевших обрусеть, словах. А как это сочетание произносится? (*цы!*)

Наконец, наблюдаем за сочетанием *ше, же, це.* — С каким согласным сочетается *е* (*не, ле, ре, те...*)? Как передать эти сочетания на письме?—*нъэ, лъэ, ръэ, тъэ....* А можно ли сочетать второй звук из них с твердыми *н, л, р, т....*? — Можно: *нэ, лэ, рэ, тэ..*! Придумайте слова с подобными сочетаниями: *нэпман, тэн, торэ* и некоторые другие иностранные слова и произношения.... Значит, как правильнее было бы передать в звуковом отношении сочетания *ше, же, це?*—ШЭ, ЖЭ, ЦЭ! Заметим, что буквенные сочетания *ше, же, це* мы читаем именно так: *шэ, жэ, цэ*, а прочитать *шъэ* (*ше*), *жъэ* (*же*), *цъэ* (*це*) мы очень затруднимся—почему?

Переходим теперь к звукам **ч** и **щ**. Берем сочетания с звуком *а*: ч а й, ч а с, н а ч а т ь и т. д... Щ а с т ь е, т р е щ а т ь, п и щ а т ь и т. д... А попробуем написать эти примеры так: *чяй, чяс, начятъ... щястье, трещятъ, пищятъ...* Изменилось ли что в произношении? А в каких случаях пишется *я* после согласных?—Когда они читаются мягко: НЯ, МЯ, ТЯ...=НьА, МьА, ТьА.... Поставьте на место *я* в сочетаниях *ня, мя, тя* букву *а*: как вы прочитаете? А можно ли прочитать *ча* и *ща* с передачею твердости *ч, щ?* — Значит, какой же звук *ч* и *щ*—твердый или мягкий, если произношение его не изменяется от замены буквы *а* буквой *я?*

Но в иных говорах *ч* и *щ* могут быть и твердыми—и даже только твердыми. — Не встречали ли таких произношений? Прислушайтесь к звуку *щ*, как он звучит!—*шшъ* (долгое и мягкое *ш*).—Но он в иных говорах может звучать и иначе: *шч* или *шт* („ШТИ"=ЩИ: „Так шти и потекли"! Из „Бежина Луга"). Не приходилась ли вам встречать такие произношения?

Берем теперь звуки *ч* и *щ* в сочетании с звуком *у*: ч у д о, ч у ж о й, ч у л о к, л е ч у, к р и ч у.... щ у к а, щ у р и т ь, т а щ у, и щ у и т. д... Пробуем букву *у* заменить буквой *ю*: ч ю д о, ч ю ж о й, л е ч ю.... щ ю к а, щ ю р и т ь, и щ ю.... Путем таких же сопоставлений с *ну—ню, ру—рю* и т. д. и тех же рассуждений, как это делали в отношении сочетаний *ча, ща*, приходим к выводу, что здесь сочетания *чу, щу* читаются именно как *чю, щю*

(т.-е. мягкое *ч* и *у*, мягкое *щ* и *у*) и что прочитать твердое *ч* и *у* или твердое *щ* и *у* в литературном произношении нельзя. Отметим кстати, что в некоторых говорах, наоборот, сочетания *чу* и *щу* всегда тверды.

Проследим, наконец, как слышатся звуки *а* и *о* в положениях передударенных слогов в сочетании с шипящими и Ц:

1) шалость—шалун—шалунишка; шаг—шагать—шагомер.....

2) шорох—шероховатый; шелк—шелковистый; пшённый—пшеничный....

3) жар—жаровня—на жару; желт—желтизна; поражен—поражена....

4) чары—чаровать, часто—частокол; черный—чернота—черно, пчелка—пчелиный—пчела, чорт—ни черта, чертовщина....

5) щастье—щастливый, пощада—пощади, щёголь—щеголять, щёлок—щелочной...

6) царапать,—цапнуть—цапаться.....

Внимательный слуховой и произносительный анализ примеров первых 5-ти отделов покажет, что здесь *а* и *о* в предударенных положениях звучат близко к слабому и короткому *и*. Из предыдущих наблюдений мы установили, что *а* и *о* в таких же положениях отражается в произношении двояко: 1) после твердых согласных—в виде глухого звука неполного образования во втором передударенном слоге или в виде звука, близкого к *а* в передударенном слоге; 2) после мягких согласных—в виде слабого и короткого *и*.

В отношении примеров 4-го и 5-го отделов отражение звуков *а* и *о* в передударенных положениях в виде звука, близкого к *и*, является вполне согласным с нашими наблюдениями и подтверждающим сделанный нами вывод (*ч* и *щ*—мягкие согласные). Но почему же после *твердых* **ш** и **ж** на месте *а* и *о* слышится в передударенных слогах вместо ожидаемого звука, близкого к *а*, звук, близкий к *и*, т.-е. ближе к тому, который слышится в подобных положениях после *мягких* согласных? Не припомните ли, какое замечание было сделано по отношению к звукам *ш* и *ж* в связи с разрешением вопроса о том, почему после них мы пишем *и* вместо *ы*? Не объясняется ли и в данном случае появление в передударенных слогах звука, близкого к *и*, следами *былой мягкости* этих звуков?

Последнего вывода, впрочем, как трудного, можно и не затрогивать с учащимися, ограничившись простым наблюдением звуковых явлений.

Наблюдения над формами слов.

Основная задача этого концентра грамматических занятий учащихся в отношении морфологических явлений—это уменье разлагать слово на составляющие его морфологические части, поскольку последние вызывают в живом употреблении слова определенные представления, и именно благодаря им выделяются в сознании говорящего в качестве составляющих слово частей. Наблюдения над звуковым составом слова с этой точки зрения должны показать учащимся, что слово не есть какое-то случайное сочетание звуков (как это было для гоголевского Петрушки), неведомо кем придуманное, а планомерная организация их по определенным типам, привычным в словоупотреблении. Какое-нибудь сочетание звуков, в роде „к у б у“ или „к у т в“, не вызывая у произносящих их никаких ассоциаций (но у „научных деятелей“ в отношении первого звукосочетания и у восточной молодежи в Москве в отношении второго сочетания имеются очень определенные ассоциации), не составляет слова. Но такие же сочетания звуков — „м о н о“ или „н а р к о м п р о с“, вызывая у очень большого количества лиц вполне определенное представление, на наших глазах стали словами, и, как таковые, обрастают такими привычными уже в словоупотреблении звуками или звуковыми комплексами, которые, составляя части живых слов, ассоциируемые с определенными представлениями, оживляют и искусственное само по себе словосочетание: присоединением звуков — *ов* — *ск* — *ие* к приведенным звукосочетаниям мы получаем слова: *„моновские“* или *„наркомпросовские“* (ставки, порядки, программы...).

Уже на предшествовавшей стадии морфологических наблюдений дети установили, что в слове есть часть меняющаяся („концы“ — мы называли тогда эти части) и часть, которая стоит перед этими изменяющимися концами. Теперь следует ближайшим образом рассмотреть состав этой, стоящей перед изменяющимся концом слова части. Она может быть и неразлагаемой на какие-либо части, но может заключать в себе ряд звуков или звуковых комплексов, выделяющихся в качестве особых частей, привычных в живом словоупотреблении.

Работа эта потребует тщательных и систематических наблюдений, постоянно опирающихся на непосредственное языковое чутье наблюдающих. Без этой постоянной опоры в морфологических занятиях нельзя поставить тех наблюдений над *фактами речи,* о которых с особенной настойчивостью хлопочет об'яснительная записка к наркомпросовской (и моновской) программе по грамматике, а возможна опасность подмены наблюдений заучиванием готовых (и мертвых для сознания

говорящего) грамматических схем. Пусть учащийся (да и учащий, пожалуй) не знает и сотой доли схем, преподносимых ему в готовом виде кем бы то и откуда бы то ни было, но если он, опираясь на свое языковое чутье, осознает, как живую, ту или иную форму в слове, ведущую его к ряду живых сопоставлений с аналогичными формами и использованию ее в конкретном словоупотреблении, то искупится количественно небольшой запас готовых грамматических схем.

Первую задачу наблюдений в области форм в слове составит — выделить в каждом слове основную и формальную принадлежность: если в составе звуков не будут осознаны одновременно обе эти стороны, такой звуковой состав не будет для произносящего его словом. Осознаются же эти стороны в живом словоупотреблении, а живое словоупотребление—это словосочетание в речи. Поэтому для анализа слов с поставленной сейчас точки зрения мы берем какое-либо словосочетание, например:

Хлеб-соль ешь, а правду режь!
Без соли без хлеба — худая беседа.
Живи всегда правдой!

Берем слово „хлеб". Выписываем: *хлеб, хлеба.*—Выпишите одинаковую часть в обоих словах!—*хлеб.*—Выписываем остающуюся часть: *а.* Делаем то же с словом „соль": *соль, соли.* Одинаковая часть: *сол.* Неодинаковые части: *ь, и.*

Можно ли в приведенных пословицах поменять местами выписанные слова так, чтобы получить: „хлеба соли ешь"... „без хлеб без соль"?.. Значит, присоединение части *и* к звукам *сол* и части *а* к звукам *хлеб* во второй пословице обязательно или нет? Чем вызывается эта обязательность?—Требованием слов, стоящих во второй пословице — и прежде всего слова *без.* — А отсутствие части *а* в первом слове и части *и* во втором слове первой пословицы обязательно или нет? Чем вызвано это отсутствие? — Требованием других слов первой пословицы — и прежде всего слова *ешь.*

Выписываем слова: *правду, правдой.* Выделяем одинаковую часть: *правд.* Неодинаковые: *у, ой.* Ставим те же вопросы и приходим к тем же выводам: присоединение части *у* к части *правд* в первом примере требуется словом „режь", а присоединение части *ой* во втором примере — словом „живи".

Придумайте по нескольку слов, в которых бы встречались части: „хлеб", „сол", „правд", и запишите их столбцами друг под другом, а эти части подчеркните:

*хлеб*у	*сол*ил	*правд*ивый
*хлеб*ный	*сол*еный	*правд*а
*хлеб*ник	по*сол*и	*правед*ник

*хлеб*ушек	пере*сол*	*справед*ливо
*хлеб*ец	*сол*ьца	о*правд*ание
и т. д.	и т. д.	и т. д.

А нельзя ли было продолжить эти столбцы еще такими примерами:

по*хлеб*ка	*сол*нце
за*хлеб*нулся	*сол*дат

Почему нельзя этого сделать? (Смысл получается совсем иной.) А во всех словах ваших столбцов, несмотря на присоединение к подчеркнутым звукам совсем других звуков спереди и к концу, остается ли сходство по смыслу? Значит, подчеркнутые части в наших словах удерживают *основной, коренной* смысл всех изменившихся в звуковом отношении слов.

Вернемся к нашим примерам. Если бы выписать отдельно, не в пословицах, звуки *хлеб, сол, правд*, — был ли бы понят смысл их? А если присоединить к ним звуки: *а, и, у* (*хлеба, соли, правду*), то был ли бы понятен смысл их? Так ли же был бы понятен этот смысл, как и в пословицах? (Нет: можно бы подумать — *хлеба нет, соли мало, правду люблю* и т. д...). Но все же были ли бы это понятные *слова*? Что же сделало звуки *хлеб, сол, правд* словами? — Звуки — *а, и, у*, присоединенные к ним: они придали звукам *хлеб, сол, правд* знакомый вид (все равно на письме или по слуху), *оформили* их, все равно, как бесформенному куску глины можно придать форму чашки, горшка и т. д.

Итак, звуки **а, и, у** в словах *хлеба, соли, правду* мы можем назвать *формальными* частями этих слов, а звуки **хлеб, сол, правд** — *основными* частями. — Были ли бы понятны звуки, составляющие формальные части, взятые оторванно от основных частей (в наших примерах — *а, и, у*)? — Совсем нет! — А были ли бы понятны, как слова, звуки, составляющие основные части, но тоже взятые оторванно от формальных частей, т.-е. в наших примерах *хлеб, сол, правд*? [Если учащиеся ответили бы утвердительно, то спросить их, как они понимали бы эти звуки — в виде каких слов? И если бы сказали о первом звукосочетании, что они обозначают хлеб, который едят, то им можно указать на возможность и совсем иного обозначения, напр., хлебать; то же и о других звукосочетаниях.]

Значит, ни основная часть без формальной части не может составлять слова, ни формальная часть сама по себе без основной части не может составлять слова. В каждом слове, как *слове*, а не случайном соединении звуков, должны быть слиты обе части — и *основная* и *формальная:* только тогда звуки могут быть поняты как слова. И наоборот, поняв звуки

как слово, мы непременно выделяем в них и основную и формальную части.

Укажите *основную* и *формальную* части в следующих словах: рука, ногой, столы, пишу...

А укажите теперь основную и формальную части в слове *хлеб* в первой нашей пословице! Может быть, здесь только одна основная часть? А если звуки не могут быть поняты как слова без выделения в них той и другой части, то где же здесь звуки или звук, образующий формальную часть? Припомните, что мы говорили об отсутствии в этом слове формальной части: может ли здесь быть по требованию смысла фразы — „*хлеб* соль ешь“ — формальная часть в виде какого-либо добавочного звука (например, *у, е*)? А как в этой фразе понимаются звуки х л е б: как слово или как случайное сочетание их? Если как слово, то на ряду с ним какие еще слова с теми же звуками вам приходят в голову? (*хлеба, хлебом, хлебник* и т. д.). — А при отсутствии звуков, составляющих формальную часть, звуки х л е б мыслятся как бесформенное собрание их (в роде пркх, гитс...), или как оформленное сочетание их в виде слова? В зависимости от слова *ешь* какие вы еще слова могли бы поставить? Придумайте! — (*Колач, пирог, рыбу, репу* и т. д.) — Рассмотрите, во всех ли ваших словах имеются особые звуки, образующие формальную сторону слова?

Значит, иногда могут быть случаи, когда в слове нет особых звуков, образующих формальную часть в нем, но слово все же мыслится в определенной форме, если только оно понимается нами именно как слово, значение которого мы знаем.

Вот вам звуки д о м: если вы поняли их как слово, то подберете к нему другие слова, схожие по этой именно форме, а также и слова с другими формами, но схожие с ним по основному значению (по смыслу): слова одной формы пишете в строчку, а слова одного значения — столбцом:

дом, пол, стол, сад, дым...
домашний
домовой
домик
домина
и т. д.

Итак, мы выделили в слове две части, две стороны: основную (будем называть ее просто *основой*) и формальную; обе они составляют непременную принадлежность каждого слова. Первая указывает на *основной, коренной* смысл слова, а вторая, оформливая звуки в слово, указывает, как в каждом отдельном случае понимать этот коренной смысл (в наших примерах: хлеб — хлебец — хлебник и т. д...).

Присмотримся внимательнее к обеим сторонам в слове. Выделите в подчеркнутых словах следующих примеров основу и формальную часть:

„Береги *руку*! Без *руки* — ты не работник: *рукой* ты и пишешь, и строгаешь, и землю копаешь! *Руке* ты обязан многим: *рука* — полезнейшая часть твоего тела!"

Выпишите основную часть и все формальные: *рук*; *у, и, ой, е, а.* — Подставьте в те же фразы множественное число и сделайте то же: *рук; и, ами, ам, и.*

Сделайте то же с следующими примерами (учитель легко придумает с детьми примеры, может быть по связи с упражнениями в развитии речи).

Во всех этих примерах слов, в которых вы выделили основу и формальную часть, с каждой формальной частью является новое слово или слово остается одно и то же в разных изменениях? В примерах о руке говорится все время о руке, но разное, или не только о руке, но и о других предметах, схожих по смыслу (напр., о рукоятке, рукавицах?).—Значит, если слово здесь остается одним и тем же, то какую роль играют звуки формальной части — *у, и, ой, е, а*, ами, ам? Что они делают с словом? — *Изменяют* его.

Теперь возьмем такие примеры:

„У богатого *дом*, а то и целый *домина;* у бедного же — только *домик* небольшой. А умрет человек—не нужно ему ни *домика*, ни *дома*, ни *домины*: ляжет он тогда в *домовине*, а *домовина* эта — гроб".

Выписываем столбцами подчеркнутые слова:

дом	домина	домик	домовина
дома	домины	домика	домовине

Где здесь формальные части, *изменяющие* слова? Отделите их чертой от основной части и подчеркните (дом — — *дом — а*; домин — *а* — домин — *ы*; домик — — домик — а; домовин — *а* — домовин — *е*).

Выпишите теперь столбцом оставшиеся перед чертой *основы*:

дом
домин
домик
домовин

Одинаковы ли по звукам все эти основы? Нельзя ли в них выделить еще одинаковые части? Сделайте это и неодинаковые части подчеркните: дом — дом — *ин* — дом — *ик* — дом — *ов* — *ин* (сравните: дом — дом — *ов* — ый и дом — *ин* — а).

Попробуйте теперь из оставшихся перед выделенными и подчеркнутыми частями звуков еще выделить какие-либо части — одинаковые и неодинаковые! Значит — есть двоякие

основы: разлагаемые на части и неразложимые дальше ни на какие части.

„Возьмем такие случаи: „Стоит *домина*: нет *домины* равного этому *домине*! Хозяин, построивший *домину*, может гордиться своим *доминой!*"

Выделите формальные части, *изменяющие* подчеркнутое слово! Нельзя ли в остающейся основе выделить еще каких-либо знакомых уже вам частей? Значит, на сколько частей разложатся подчеркнутые слова? Выпишите их столбцом, разложив на три части:

дом — ин — а
дом — ин — ы
дом — ин — е
дом — ин — у
дом — ин — ой

Подыщите слова, в которых встречалась бы левая часть основы (*дома*, *домашний*, *домовый*, *домовитый*, *домок*...). В чем сходство всех этих слов? (В основном их смысле.) А теперь подыщите слова, в которых встречалась бы правая часть основы (*детина*, *мужичина*, *рыбина*...). В чем сходство этих слов? (Предметы мыслятся большими). Какая часть основы придает такой смысл приведенным словам? — (*ин.*) Взятая сама по себе эта часть вызовет ли у вас в уме мысль о каком-либо определенном предмете, напр.? А теперь возьмем левую часть основы—*дом:* взятая сама по себе, эта часть может ли вызвать в вашем уме какое-нибудь представление (какое-нибудь значение, мысль о чем-либо)? Какое, например?

Значит, левая часть основы в наших примерах будет неразложимой, *коренной* основой, указывающей на коренное значение слова, коренной смысл его, а правая часть основы указывает на добавочное значение, добавочный смысл (дом—*большой*): это будет *подставка*, как бы пришивка к коренной основе слова.

Составьте и запишите небольшой рассказ, в котором встречалось бы несколько раз слово *домик* с разными концами, и слово это в рассказе подчеркните (домик, домика, домиком, домику, домике, домиками, домиках, домиков, домики, домикам).

Выделите в ваших подчеркнутых словах коренную основу, подставку и изменяющуюся часть (дом — ик — а, дом — ик — у, дом—ик—ом, дом—ик—ах и т. д...).

На какое коренное значение слова указывает коренная основа в ваших подчеркнутых словах? (*дом* — строение, в котором живут люди).—А на какое добавочное значение к этому коренному смыслу указывает подставка *ик*? (—что строение это небольшое).

Дом, домик, домина: одно и то же здесь слово или три разных слова? Изобразите на рисунках все три слова и подпишите под каждом из них нужное слово!

Дом, дому, домом: здесь сколько разных слов? Нужно ли вам для этих слов нарисовать три дома?

Итак, при помощи подставок *ик*, *ин* в таких примерах мы от коренной основы—**дом**—*образовали* новые два слова—*домик* и *домина*. Значит, подставки будут *словообразовательными* частями основы.

Какие же части слова мы выделили?—Коренную часть основы, или *корень*, словообразовательную *подставку* и словоизменяющий конец или *окончание* (**дом** — **ин** — *а*).

Дальше следует подбирать примеры в виде связных словосочетаний и даже целых рассказиков, привлекая к составлению таковых самих детей, в которые входили бы слова с новыми и новыми подставками (суффиксами), и проделывать работу в том роде, как это намечено по отношению к суффиксам *ик*, *ин* выше. При этом с особенной тщательностью следует вскрывать, какие ассоциации возникают у детей в связи с той или иной коренной основой или с той или иной подставкой. Следует заботливо ограждать детей от соблазна по внешним звуковым только признакам видеть суффикс там, где его нет на самом деле (напр., в вышеприведенных примерах на суффикс *ин* у детей могут появиться не только слова „мужч*ина*“, „ско*тина*“, но даже и „мал*ина*“, „кал*ина*“ и т. п.; или в примерах с суффиксом *ик* могут появится не только такие слова, как „муж*ик*“, „стар*ик*“, но и такие, как „вел*ик*“, „кул*ик*“). Соблазн же по оторванным от значения и связей с живыми ассоциациями говорящих внешним звуковым признакам находить суффикс в современном словоупотреблении там, где он мог быть словообразующим лишь в отдаленном прошлом, настолько велик, что ошибки подобного рода довольно обычны не только у учащихся в школе I ступени! Поэтому при каждом словообразовании при помощи подставки следует убеждаться, какого рода ассоциации вызываются у говорящего с одной стороны *подставкой*, а с другой — *коренной основой* (проверить с этой точки зрения приведенные выше возможные случаи) [1]).

---

[1]) Возьмем типичные случаи смешения прошлого в языке с настоящим, происходящее при рассматривании звуков *ик* в словах „мужик“ (такая ошибка в отношении этого слова допущена даже в учебнике Державина, стр. 109) и „старик“ в качестве словообразующего суффикса. Если бы здесь был в современном словупотреблении такой суффикс, то данные слова должны были бы рассматриваться в значении уменьшительности, а на ряду с ними мы бы должны ассоциировать в качестве производящих слова с коренной основой — *муж*, *стар*: хотя слова эти и употребляются в современном языке, но уже с другими ассоциациями и не в качестве произво-

Для укрепления в отчетливом различении в словах коренной основы и подставки делаем с учащимися подбор слов по разным подставкам при одной и той же коренной основе и по разным коренным основам при одной и той же подставке по следующему образцу:

1)		2)	
дом	— ик	дом	— *ик*
дом	— ина	стол	— *ик*
дом	— ище	нос	— *ик*
дом	— овый	лоб	— *ик*
дом	— ашний	нож	— *ик*
и т. д.		и т. д.	

Таким же точно путем, как это мы делали в отношении подставки, выделяется из основы и приставка или представка (префикс). Учащимся не трудно будет уяснить, что представка, стоящая впереди коренной основы, составляет *словообразующую* же часть слова, как и подставка, стоящая позади коренной основы перед окончанием (если оно в слове имеется), являющимся *словоизменяющей* частью.

Все наблюдения проводятся над рядом примеров, взятых из живых словосочетаний и целых рассказов, как подбираемых из книг, так и составленных самими детьми и сопровождаемых, в подходящих случаях, собственными их иллюстрациями в виде набросков и рисунков.

Так же, как в отношении суффиксов, при выделении из основы префикса надо иметь в виду современное живое словоупотребление, использующее префиксы в качестве живой словообразующей единицы, а не соблазняться опять-таки звуковыми признаками и видеть приставку там, где ее нет в современном словоупотреблении, а тем более не пускаться в произвольное трактование известных звуковых единиц в качестве приставки. Будет неправильным, напр., находить в слове „подол“, а тем более в слове „подлый“ такие морфологические

дящих—*мужик* и *старик*, а в качестве производящих—*замужняя*, *мужний* и т. д., *старый*, *престарелый* и т. д. Наоборот, слова *мужик* и *старик* с сросшейся в современном словоупотреблении частью *ик* в одну непроизводную основу стали сами производящими: *старичок*, *старикашка*... *мужичок*, *мужичишка*, *мужиковатый*, *мужицкий* и т. д... А могут ли быть производящими слова в роде *домик*, *столик*?

Надеюсь, товарищи извинят за несколько длинную сноску: я счел уместным на анализе взятых случаев оттенить необходимость при наблюдении над суффиксами держаться почвы современных языковых фактов и не соблазняться внешне-звуковыми ассоциациями.

части: приставку *по*, коренную основу *дол*; приставку *по*, коренную основу *дл*, окончание *ый*. С точки зрения былого словоупотребления это будет правильно, но в современных ассоциациях мы не найдем опоры для такого разложения основы *подол* или *подл* [1]).

Итак, мы путем наблюдений вскрыли полный морфологический состав слова: коренную основу или корень (едва ли вместо термина „корень" в виду особенного значения его в лингвистике не предпочтительнее употреблять название коренной основы), приставку, подставку и окончание. А в процессе наблюдений в связи с работой по выделению этих частей слова дети уяснили словообразовательную роль приставки и особенно подставки. Сравнение групп слов по их основным и словообразовательным частям служило для наблюдателей источником богатых и тонких наблюдений над различными оттенками, привносимыми к основному значению слова теми и другими словообразовательными частями его: „молотить—обмолот, умолот, вымолотить, отмолотились, молотилка, молотьба"...

Для закрепления отчетливых представлений о составе слова полезно проделать несколько упражнений в расчленении полносоставных слов по такому, напр., образцу:

1) *разумн*-ый, глуп-ый, добр-ый.....
разумн-ость
разумн-ик
разумн-ейший
. . . . . .

2) *разум*-н-ый, кожа-н-ый, кон-н-ый.....
разум-ение
разум-ею
. . . . . .

3) раз-*ум*-н-ый, раз-витой, раз-борчивый.....
без-*ум*-ный
ум-а
ум.
. . . . . .

[1]) Обманчивый звуковой вид слова *подлый* может толкнуть к таким произвольным догадкам, с точки зрения современных ассоциаций, о морфологическом составе его: *под* приставка, показывающая, что предмет находится *внизу*, под чем-то: слово *подлый* обозначало людей *низких* по своему происхождению... Такое именно толкование мне пришлось встретить в одной из учительских аудиторий: толкующий, правда, был не филолог.

В заключение можно с учащимися выработать такую схему для разложения слова на основу и аффиксы:

ОСНОВА			Окончание.
Приставка.	Коренная основа.	Подставка.	
за	худ	а-л	ый
без-у-	держ	п-ост	ь
—	друж	оч-ек	—
черес	чур	—	—
—	дом	—	—

Остановимся теперь на подборе слов по окончаниям. Эта работа должна привести нас к систематизации слов по формам словоизменения, т.-е. по формам склонений и спряжений.

В старой школе на уроках грамматики тратили не мало времени на бесконечные упражнения в склонении и спряжении, при чем занятия эти преподносились детям, как некая школьная мудрость. Проделывая эту поистине схоластическую работу, дети и не подозревали, что они за стенами класса ежеминутно „склоняют“ и „спрягают“ слова в своем живом словоупотреблении, как Санчо-Панса не подозревал, что он говорит прозой.

Наблюдения над формами словоизменений и должны поэтому протекать с постоянным обращением к собственному опыту говорящих. Следует решительно покончить с знаменитыми склонениями и спряжениями в сопровождении не менее знаменитых и поистине нелепых вопросов: „*кто—что*—стол, *кого—чего*—стола, *кому—чему*—столу, *кого—что*—стол“..... Учить детей склонению и спряжению — столь же благодарная задача, как учить их дышать, бегать, двигаться.....

Другое дело — осознать свое живое словоупотребление. А для этого нет никакой надобности в подробном изучении, а тем более запоминании разных форм и типов склонений или спряжений. Достаточно произвести наблюдение над тем, что словоизменяющие части—окончания—совпадают у очень многих слов и что по этим совпадением можно группировать слова, как схожие по их форме. Если бы, скажем, под ряд выписать слова „осел“, „лев“, „слон“, „мешок“, „конь“, „соловей“, „стадо“, „дерево“, „море“ из басен Крылова „Осел“, „Филин и Осел“, „Осел и Мужик“, „Мешок“, „Слон и Моська“ и др., как это делает Пешковский в своих „Кратких планах уроков

по грамматике", то оказалось бы, что все выписанные слова совпали бы по своим формам, т.-е. мы имели бы:

осел,—ослу, осле, осла, ослом
лев,—льву, льве, льва, львом
слон,—слону, слоне, слона, слоном
конь,—коню, коне, коня, конем
соловей,—соловью, соловье, соловья, соловьем
стадо,—стаду, стаде, стада, стадом
море, морю, море, моря, морем
и т. д.

Такой путь выписывания слов из целого произведения, значительного и интересного по содержанию, и потом сопоставления их по формам словоизменения безусловно правилен и в научном и в педагогическом смысле: формы слов здесь не придумываются ad hoc для склонений или спряжений и слова не вырываются без их отношения к живой и связной речи. Однако басни или иной литературный материал не совсем удобен для поставленной цели сопоставления слов по их словоизменяющим формам в том отношении, что надо привлекать очень обширный материал, чтобы извлечь из него нужный для сопоставления материал. Поэтому возможен иной путь, в научном и педагогическом отношении не противоречащий только что указанному пути, а именно — путь несколько искусственного подбора нужного материала: возможно и в методическом отношении желательно составление рассказов, описаний и проч., которые заключали бы в себе нужные для сопоставлений формы. К составлению подобных рассказов и описаний должны привлекаться и сами учащиеся: таким образом работа по наблюдению над фактами речи будет теснейшим образом связываться с постановкой работ по развитию речи. В этом отношении с успехом можно использовать материал и пути, намечаемые руководствами по „развитию речи", хотя бы известные книги *Лопыревой* и *Соловьевой*.

Берем, напр., такой рассказик (из статей Шереметевского по методике преподавания русского языка), который учащиеся записывают у себя в тетрадях:

„На зеленом скате горы стоял серенький домик. Далеко была видна красная крыша домика. По крутой горе вела к домику узкая тропинка. Перед домиком ярко пестрел небольшой цветник. Бабушка со внучком жила в домике.

Одно окно в домике было открыто. У окна сидела старушка в очках. Под окном в цветнике распустилась махровая гвоздика. Мальчик нарвал цветов и подошел к окну. Скоро показалась в окне девочка. В руках у девочки была деревянная кукла. Мальчик подал девочке букет. Цветы очень обрадовали

девочку. Она выбежала из домика, и мальчик с девочкою стали играть цветами".

Детям предлагается подчеркнуть повторяющиеся в рассказе слова, а потом выписать их, отделив чертою окончания: слова с сходным окончанием подписывать друг под другом—так, чтобы окончания приходились под окончаниями. Получатся следующее группы:

домик	домик-а	домик-у	домик-ом	домик-е
окн-о	окн-а	окн-у	окн-ом	окн-е

Выписав дальше таким же образом из соответственно подобранных статей, стихотворений и проч., или самими составленных рассказов другие слова, которые по своим окончаниям подходили бы под данные группы (а сюда подойдут имена существительные мужского рода с окончаниями на твердый и мягкий согласный, на *й* и существительные среднего рода с окончаниями на *о*, *е*), учащиеся получат у себя в грамматических тетрадках такие, напр., группы слов [1]):

1) Единств. число.

хлеб—хлеб-а хлеб-у хлеб-ом хлеб-е
сел-о сел-а сел-у сел-ом сел-е
конь кон-я кон-ю кон-ём кон-е [2])
кра-й кра-я кра-ю кра-ём кра-е
пол-е пол-я пол-ю пол-ём пол-е

2) Множеств. число.

хлеб-ы хлеб-ов хлеб-ам хлеб-ами хлеб-ах
сёл-а сёл—сёл-ам сёл-ами сёл-ах
кон-и кон-ей кон-ям кон-ями кон-ях
кра-я кра-ев кра-ям кра-ями кра-ях
пол-я пол-ей пол-ям пол-ями пол-ях

Идем дальше к подбору слов, группирующихся по своим окончаниям иначе. Вырабатывается совместно с детьми на основе сказок и басен о лисе и журавле такой, примерно, рассказ (приведен у того же Шереметевского в указанных выше статьях его):

„Подружилась лиса с журавлем. У лисы был званый обед. Журавль пришел к лисе в гости, а потом и сам угощал лису. Но дружба журавля с лисой скоро расстроилась".

Выписав из этого рассказа повторяющиеся слова „лиса" во всех формах, присоединив к ним из вышеприведенного рассказа о бабушке с внучкой слова „девочка" в тех же формах,

---

[1]) В тетрадках для записей результатов грамматических наблюдений необходимо отвести особые страницы для этих группировок слов по формам.

[2]) Наблюдениями над звуками речи дети подготовлены к тому, чтобы в букве *я* вскрыть фонетическое *а*, в *ю*—*у*, в *ё*—*о*.

дети получат иную группировку слов по формам их окончаний. В эту же группировку потом войдут выписываемые из парочно подбираемых и составляемых рассказов другие слова. В результате получатся такие группы:

1) девочк-а девочк-и девочк-е девочк-у девочк-ой
лис-а лис-ы лис-е лис-у лис-ой
земл-я земл-и земл-е земл-ю земл-ей

2) девочк-и девочек—девочк-ам девочек—девочк-ами
лис-ы лис—лис-ам лис—лис-ами
земл-и земель—земл-ям земл-и земл-ями.

Выписав из басни „Волк и Журавль“ слово кость, встречающееся там почти во всех формах, дети заносят в свои тетради третью группировку слов, дополнив ее такими словами, как „мышь“, „лошадь“ и др., легко подбираемыми из тех же басен или рассказов:

1) кость—кост-и кость-ю
мышь—мыш-и мышь-ю
лошадь—лошад-и лошадь-ю

2) кост-и кост-ей кост-ям кост-ях
мыш-и мыш-ей мыш-ам мыш-ах
лошад-и лошад-ей лошад-ям лошад-ях

Можно ограничиться намеченными тремя группами форм так называемого правильного склонения существительных, не выделяя особой группы разносклоняемых: уже и в основных группах форм склонения дети могли обращать внимание на случаи отклонений от нормального типа: „дома—домы, листы, листья“ и т. п. Можно ограничиться и в отношении случаев разносклоняемых лишь обращением внимания на несовпадение с нормальными типами.

Для более прочного отпечатления в зрительной да и в слуховой памяти учащихся этих нормальных форм склонения существительных в виде итога всем нашим наблюдениям составим такую обобщающую схему:

стол—изб-*а* дверь—	волк лис*а* мышь—
стол-*а* изб-*ы* двер-*и*	волк-*а* лис-*ы* мыш-*и*
стол-*у* изб-*е* двер-*и*	волк-*у* лис-*е* мыш-*и*
стол—изб-*у* дверь—	волк-*а* лис-*у* мышь
стол-*ом* изб-*ой*(ою) дверь-*ю*	волк-*ом* лис-*ою* мышь*ю*
стол-*е* изб *е* двер-и	волк-*е* лис-*е* мыш-*и*

стол-*ы* избы-*ы* двер-*и*	волк-*и* лис-*ы* мыш-*и*
стол-*ов* изб—двер-*ей*	волк-*ов* лис—мыш-*ей*
стол-*ам* изб-*ам* двер-*ям*	волк-*ам* лис-*ам* мыш-*ам*
стол-*ы* изб-*ы* двер-*и*	волк-*ов* лис—мыш-*ей*
стол-*ами* изб-*ами* двер-*ями*	волк-*ами* лис-*ами* мыш-*ами*
стол-*ах* изб-*ах* двер-*ях*	волк-*ах* лис-*ах* мыш-*ах*

Следует-ли так или иначе запоминать как принятую систему падежных форм, со одной стороны, так и принятую терминологию распознания этих форм.

Новые программы относятся очень терпимо к незнанию грамматических терминов вообще, а в частности относительно „уменья узнавать падеж, число, род склоняемых слов“ программа-минимум МОНО предъявляет требование только на 4-м году обучения. Между тем издаваемые Госиздатом орфографические пособия („Самодиктанты и свободные диктанты“ *Щепетовой* и *Флерова*, изд. 1922 г.; „Задачи по правописанию“ *Шапошникова*), предназначаемые и для раннейших годов обучения оперируют с терминами „падеж“ и всеми названиями их. Поэтому я думаю, что познакомить с терминами „склонение“ и всеми названиями падежей, а равно и с распознаванием числа, грамматического рода, грамматической одушевленности и неодушевленности можно и на 3-м году обучения. Но сделать это надо с очень большой осторожностью.

Если новые программы делают всевозможные оговорки о несущественности знания грамматической терминологии, то не из боязни перед трудностью усвоения терминологии, а из опасения подмены наблюдений знанием грамматического термина. Мне всегда бывает страшно, когда я из уст малыша слышу всевозможные грамматические термины; и я почти никогда не ошибался в своем заключении в таких случаях об отсутствии подлинно-грамматических представлений.

В рассматриваемом случае термины могут быть сообщены с таким подходом:

В процессе работ по группировкам слов, схожих по своим окончаниям, можно сообщить детям, что окончания слов, по которым мы группируем слова, называются *падежными* окончаниями, а все слово принимает благодаря этим падежным окончаниям определенной вид, определенную *форму:* эта форма слова называется *падежом.* Форма эта может быть распознана в словоупотреблении, в речи. Если я возьму отдельные звуки, напр., д о м а, можете ли вы распознать какую-либо форму? Да уверены ли вы, что это слово в какой-либо форме, а не часть только слова, напр., *дома*шний? А если бы вы почему-то подумали, что это слово, то какую именно форму его вы могли бы представить себе? Одна и та же ли будет форма этого слова

в таких употреблениях его: „У бедняка нет своего *дома*“, „у этого богача имеются свои *дома*“? В первой фразе слово „*дома*“ имеет форму одного падежа, а во второй—форму другого падежа. Или возьмем еще такие случаи: „В избе стоит *стол*“; „я опрокинул *стол*“. Звуковой состав слова *стол* в обеих фразах один и тот же; но одна же и та ли *форма* этого слова в той и другой фразе? Сопоставьте обе фразы с такими: „В избе стоит *скамья*“, „я опрокинул *скамью*“. Слово *скамья* в обеих фразах имеет форму одного или разных падежей? Значит, и слово *стол* в предыдущих фразах имеет форму разных падежей. Для того, чтобы распознавать падежные формы, надо приучиться сопоставлять их по тем группам, в какие вы выписываете схожие падежные формы.

По мере укрепления этого уменья группировать слова по падежным формам следует наталкивать детей на сопоставления соответствующих падежных форм из разных склонений: *брата—сестру* или *брата—сестры; мисе—мыши, мисы—мыши, миса—мышь; мису—мышь* и т. д.

Когда путем таких сопоставлений у детей укрепится уменье определять падежные формы, можно будет сообщить им и обычные названия падежей, думаю, что кроме „звательного“. Привычка для распознавания падежной формы прибегать к сопоставлениям избавит от необходимости пользоваться для этой цели знаменитыми вопросами, не столько помогающими этому распознаванию, сколько отвлекающими внимание от собственно-грамматической стороны дела. Вопросы—наследие логической грамматики, опирающейся не на формы языковых фактов, а на содержание мысли, вскрываемой за этими фактами. Многие грехи старухи-грамматики навеяны гипнозом вопросов. Нельзя не приветствовать почина Пешковского, открывающего кампанию против „вопросов“ в грамматике (см. его статью в 1-м выпуске возобновившегося „Родного язык в школе“ под ред. А. М. Лебедева—„Вопрос о вопросах“).

Метод сопоставления, толкая учащихся на осознание падежной формы в слове, избавит и от застарелой болезни школы—склонять по шаблону вопросов: *кто-что, кого-чего* и т. д. При методе сопоставлений придется руководствоваться не каким-либо определенным шаблоном для распознавания падежной формы, в роде „*кого-что вижу*“, а сознательным воспроизведением соответствующих связей с аналогичными формами.

Метод сопоставлений окажет незаменимую услугу и для распознавания *грамматического рода:* слово *мужчина*, сопоставляемое в падежных формах со словом *малина*, легко будет отнесено к грамматическому женскому роду.

И для выяснения грамматической *одушевленности* и *неодушевленности* метод сопоставлений падежных форм окажется

гораздо более пригодным, чем метод вопросов или обычных рассуждений на тему о произвольных движениях: с точки зрения этих рассуждений „покойник", как неодушевленный предмет, во-первых, потребовал бы вопроса *что?*, а во-вторых, в винительном падеже соответствия с словом, скажем, „половник"; а с точки зрения вопросов движущаяся „толпа" была бы предметом неодушевленным, так как к этому слову подойдет вопрос *что?*—При методе сопоставлений вин. пад. *волка* в фразе „убил волка" определится соответствующей подстановкой слова „лиса" в той же фразе, так же как и родит. падеж этого же слова в словосочетании „нет ли здесь волка" определится таким же точно сопоставлением той же фразы с словом „лиса".

Термин „склонение" можно сообщить одновременно с названиями падежей. Кстати тут же можно сообщить и термин „существительное", как слова, имеющие наблюдаемые и группируемые падежные формы („кирка—стирка, чай—лай, охота—доброта, голубятня—беготня" и т. д.).

Хотя грамматика определенно отмежевывается от орфографических заданий, последние все же многими своими сторонами не менее определенно примыкают к грамматике. Не проиграет и грамматика, если в целях орфографических, а отчасти и в целях развития речи будут ставиться задачи распознавания отдельных падежей, как это делается, напр., в „Развитии речи" Лопыревой и Соловьевой: „Стол сделан из—. Книга—из—. Стакан—". Или: „Кто что дает: Корова нам дает молоко. Пчела—. курица—" и т. д. Или „Кто что ест". Корова—Паук—и т. д. Или: „Кто чем покрыт: „Цыпленок покрыт пухом. Петух—, Свинья—" и т. д... „Кто чем защищается: „Пчела защищается жалом. Кошка—, Бык—" и т. д. „Кто где живет: „Люди живут в домах. Лисицы—, Рыбы—" и т. д.

В „Самодиктантах и свободных диктантах" *Щепетовой* и *Флерова* даются, напр. такие задачи: „Нарисовать картину: девочка дает хлеб собаке. Предложить составить рассказ, поставив слова „девочка" и „собака" в дат. пад. ед. ч.—Или там же даются слова для рассказа на тему: „Встреча волка с лисой": „по дороге, к деревне, из деревни, лисе, к реке, у реки, к лисе".—Ряд аналогичных заданий ставится и в отношении употребления слов в других падежах.

В „Задачах по правописанию" *Шапошникова* даются схемы для целых рассказов, в которые бы входили слова во всех падежах (напр., рассказ о *медведе*, о *змее*—стр. 46; „Собака"—стр. 49 и т. д.).

Переходим к наблюдениям над известными разрядами слов, меняющих свои окончания не только по падежам, но еще и по родам.

После проделанной большой работы по наблюдениям над изменяемостью форм существительных эта работа очень облегчена.

На анализе примеров (а подбор их в данном случае очень нетруден) выясняем прежде всего несамостоятельность этих разрядов слов, зависимость их от других, именно от существительных.

Берем стихи Никитина „Ночь“:

Над глухою степью
в неизвестный путь
бесконечной цепью
облака плывут.
Над рекой широкой,
сумраком покрыт,
в тишине глубокой
лес густой стоит.
Светлые заливы
в камышах блестят,
неподвижны нивы
на полях стоят.
Небо голубое
весело глядит,
и село большое
беззаботно спит.

Выпишите из первого четверостишия имена существительные: *степью, путь, цепью, облака.* Укажите падежи их. — Какие слова в этом четырехстишии связаны с выписанными существительными?—*глухою, неизвестный, бесконечной.* А какое слово можно было бы придумать к последнему слову? — *Серые.*—А можно ли было бы это слово поставить в одной из форм предыдущих слов, т.-е.—*серою, серый*? Почему было бы нельзя?—Эти формы не согласовались бы с словом *облака.*—Выпишите теперь попарно согласованные в формах слова: *глухою степью, неизвестный путь, бесконечной цепью.*—Изменяйте теперь по падежам (склоняйте) существительные из этих слов: *степь, степи, степью; путь, пути, путем; цепь, цепи, цепью.*—Теперь присоединяйте к ним стоящие впереди слова и придумайте фразы: „Тянется *глухая степь*;“ „скучно итти по *глухой степи*“; „облака плывут над *глухою степью*“. „Пуститься в *неизвестный* путь“; „боюсь *неизвестного пути*“; „шел *неизвестным* путем“. „*Бесконечная цепь* облаков тянется: не будет конца этой *бесконечной цепи!*“

Проделывается та же работа и с следующими четырехстишиями.

— Теперь выпишите все парные слова из стихотворения и отделите чертой окончания, подчеркнув их:

глух—*ою* степь—*ю*
неизвестн—*ый* путь и т. д.

— Расположите их теперь в принятом порядке падежей, выписав в три столбца по трем родам:

неизвестн—*ый* путь —	неподвижн—*ы* нив—*ы*	неб—*о* голуб—*ое*
лес густ—*ой*	глух—*ою* степь—*ю*	сел—*о* больш—*ое*
светл—*ые* залив—*ы*	рек—*ой* широк—*ой*	
	тишин—*е* глубок—*ой*	

Эту таблицу можно дополнить недостающими формами, взятыми таким же образом из других стихотв. или статей.

Затем следует подобрать такие случаи, где бы те же слова сочетались с существительными других родов (лес *густой*— трава *густая* — молоко — *густое* и т. п.).

Делаем выводы: чем же замечательны наши новые разряды слов?—„Тем, что они отдельно не употребляются, окончания их могут изменяться не только по падежам, но и в зависимости от рода имени существительного (лес—густ*ой*, трава—густ*ая*, молоко—густ*ое*).

Будем называть такие разряды слов „прилагательными“ именами.

Возьмите ваши таблицы с группировками существительных по падежам и составьте в соответствии с ней таблицы с присоединением ко всем падежным формам существительных какого-нибудь одного и того же прилагательного:

больш—*ой* стол	больш—*ая* изба	больш—*ая* дверь—
больш—*ого* стол—а	больш—*ой* избы	больш—*ой* двер—*и*

и т. д. в обоих числах.

больш—*ой* волк	больш—*ая* лис—*а*	больш—*ая* мышь—
больш—*ого* волк—*а*	больш—*ой* лис—*ы*	больш—*ой* мыш—*и*

и т. д. в обоих числах.

Обратив внимание на такие случаи, как *неподвижны нивы*, наблюдаем, сколь часты такие случаи, отмечаем, что здесь окончание является *коротким* по сравнению с обычным. Кстати здесь сообщаем термины „полное окончание“ и „краткое окончание“.

Для наблюдения над случаями употребления форм кратких окончаний очень важно привлечь произведения народно-поэтические: старины, сказки, песни:

„Что ты, сине море, ты стоишь не колеблешься?...“
„*Светел* месяц, родимый батюшка,
Красно солнышко, родимая матушка!“
„Соскочил Илья со *добра* коня“...
„Пусти *калену* стрелу“.

Привлекая сюда же наблюдение над современной народной речью, приходим к общему выводу об употреблении кратких форм прилагательных в народной и литературной речи.

Само собой понятно, что, группируя по окончаниям наши разряды „прилагательных“, мы к этим же разрядам относим как счетные прилагательные (так называвшиеся „порядковые числительные“—*первый, двадцатый*) и т. д., так и местоименные прилагательные—*мой, свой, который, чей* и т. д.[1]). Сюда же относим и так называемые причастия (отнюдь не употребляя этого термина) в качестве отглагольного прилагательного: *читающий, бросающий, купленный, покупательный, убитый* и т. д.

Наконец, наши наблюдения над „прилагательными“ дополняем такими случаями, как слепой, лесничий, постовой, нищий и т. п., отмечая в них ту особенность, что они употребляются независимо от существительных, становясь как бы на место их.

Все орфографические вопросы, связанные с правописанием „прилагательных“, найдут для себя место в организации этих прикладных занятий. Здесь опять можно воспользоваться теми приемами, какие указаны были выше в отношении распознавания падежных форм существительных, и теми же пособиями.

Наши наблюдения над изменяемостью окончаний в словах и работу группировки слов по образующимся отсюда формам их завершаем на данной стадии грамматических занятий наблюдениями над большим разрядом слов, изменяющих свои окончания, резко отличным от рассмотренных форм образом.

Присмотримся к этому разряду слов. Выписываем по порядку из знакомых детям басен, стихотворений, прочитанных статей подлежащие нашему наблюдению слова. Берем басню „Слон и Моська“, „Квартет“, „Демьянова уха“, „Волк и Кот“ и выписываем подряд такие слова, дополнив некот. №№ словами из разговорного запаса самих детей; группируем их по сходным окончаниям:

1) водил*и*, ходил*и*, затея*ли*, достал*и*, сел*и*.....
2) возьм*ись*, сад*ись*, держ*ись*.....
3) мета*ться*, сража*ться*, рва*ться*, вози*ться*.....
4) лая*ть*, визжа*ть*, попаст*ь*, зна*ть*.....
5) лезе*т*, говори*т*, иде*т*, примечае*т*, отвеча*ет*.....
6) перестань, изволь, будь, ешь, потешь.....
7) смотр*и*, возьм*и*, скажи*и*, прос*и*, вин*и*.....

---

[1]) От отнесения сюда же *он, она, оно, кто, что* следует воздержаться на данной ступени грамматических занятий.

8) хрипи*шь*, слыши*шь*, играе*шь*.....
9) мог*у*, люблю, терплю, сяд*у*, вижу.....
10) пускай, покушай, послушай, скушай.....
11) говорят, сидят, доят.....
12) съел, потчевал, давал, любил, дрожал.....
13) стало бы, взяло бы, свернуло бы.....
14) подерпулась, наелась.....
15) кланяйся, попытайся.....
16) катился, садился, смотрелся.....
17) сбирается, одевается, садится.....
18) дерут, запляшут.....
19) погодите, посудите, учите.....
20) сидите, знаете, видите.....
21) постойте, сделайте.....
22) рассе*лись*, гна*лись*, оде*лись*.....
23) поладим, сядем, идем.....
24) случилось, закатилось.....
25) бо*юсь*, серж*усь*, наде*юсь*.....
26) грозится, стучится, садится.....
27) унес—, сгреб—, умер—.....
28) посмотрела бы, сидела бы.....
29) сходил бы, съел бы, сделал бы.....
30) пришла, ушибла, сбежала.....
31) перестаньте, извольте.....

. . . . . .

Вчитайтесь во все слова примеров и подумайте, что общего по смыслу во всех них? Какие слова можно связать с ними? Возьмем из басни „Слон и Моська“ такие слова: „могу“, „хрипишь“, „идет“, „лает“: посмотрите, с какими словами они связаны в басне! — „*Я, ты, он, она*“. — Эти слова указывают на *лица*: *Я* — первое лицо, *ты* — второе лицо, *он, она, оно* — третье лицо. — Свяжите с ними какие-нибудь слова, схожие по смыслу с нашими примерами:

— „Я читаю, ты пишешь, он играет“. — Измените те же слова так, чтобы говорилось о прошлом: „я читал, ты писал, он играл“. А теперь так, чтобы указывало на будущее: „я буду читать, ты будешь писать, он будет играть“.

— Теперь возьмите из басни „Квартет“ слова „поладим“, „сидите“ и из басни „Волк и Кот“ слово „спасли“ (в последних строчках) — и посмотрите, с какими словами они там связаны: „мы“, „вы“, „они“. — Чем эти слова схожи с „я“, „ты“, „он“ и чем от них отличаются?

Итак, в зависимости от чего же изменяются слова наших примеров? — „От *лица, числа* и *времени*, на которое они указывают". — „Такое изменение слов по *лицам, числам* и *временам*[1]) называется **спряжением**, а слова, изменяющиеся таким образом, или „спрягающиеся", называются **глаголами.**

Присмотритесь внимательнее ко всем глаголам, выписанным в 31 строчках, и подумайте, нельзя ли по какому-либо внешнему признаку в окончаниях разделить их на две группы? — „В целом ряде строчек глаголы в окончаниях имеют звуки *сь* или *ся*: их и надо выделить в особую группу".—Сделайте это и занумеруйте их особыми строчками, звуки *сь* и *ся* подчеркните:

1. возьмись, садись, держись.....
2. метаться, срамиться, рваться, возиться.....

и т. д.

Из оставшейся группы можно будет выделить еще группу глаголов, бросающихся в глаза тем, что за окончанием имеют добавочные звуки *бы*, и так же занумеровать их особо (*бы* подчеркните):

1. стало *бы*, взяло *бы*, свернуло *бы*.....
2. посмотрела *бы*, сидела *бы*.....
3. сходил *бы*, съел *бы*, сделал *бы*.....

Из остальных глаголов подберите группы по признакам „спряжения", расположив их в такой последовательности: 1) глаголы, поставленные в форме, указывающей на первое лицо единств., а потом множеств. числа; 2)—на второе лицо единств. и множеств. числа; 3) — на третье лицо единств. и множ. числа.

I — 1. могу, люблю, терплю, вижу, сяду,
2. идем, сядем, поладим,

II — 1. хрипишь, слышишь, играешь,
2. сидите, знаете, видите,

III — 1. лезет, говорит, идет, примечает, отвечает,
2. говорят, сидят, доят, дерут, запляшут.

Куда же отнесете глаголы в строчках 1-й, 12-й, 27-й? Можно ли по формам их определить лицо? Что же только можно определить по формам этих глаголов?—„Время и число". Сопоставьте такие формы: „съел", „пришла", „было"—что еще можно определить по этим формам?—„Род".—А можно ли определить род по всем остальным формам?

---

[1]) Об изменении по наклонениям, равно как и о самом термине „наклонение" считаю преждевременным говорить на данном концентре грамматических занятий.

Присмотритесь теперь к невошедшим в наши группы строчкам: на какое лицо указывают формы этих глаголов? А можно ли изменить их так, чтобы они указывали на первое и третье лицо? Попробуйте это сделать: „смотри,—*смотрю*,—*смотрит*“; „перестань,—*перестану*,—*перестанет*; „пускай,—*пускаю*,—*пускает*“ и т. д...

Равнозначны ли эти формы? Возьмем такие примеры: „смотри в оба. Смотрю в оба. Смотрит в оба“. Читайте эти фразы (сказы) и прислушивайтесь к вашему голосу: не знакомо ли вам такое чтение? Какой знак надо поставить после первой фразы? А какой после второй и третьей? — Проделывается тот же опыт и с другими случаями („перестань — перестану—перестанет“ и т. д.).

Значит, глаголы, выписанные нами в 6-й, 7-й, 10-й, 19-й, 21-й и 30-й строчках, имеют особую форму, не совпадающую с теми, какие мы выписали в наши группы.—А как их все же можно объединить?—„6, 7, 10 строчки можно отнести в одну группу, как указывающую на единств. число, а 19, 21 и 30— в другую, как указывающую на множ. число“.

А куда же войдут глаголы, выписанные в 4-й строчке? Указывают ли они на лицо? на число? на время?—А припомните наши случаи: „буду читать“, „буду играть“, „буду писать“!— Какой глагол и здесь указывает на время—*буду* или *писать*? Сравните: „хотел писать“. Итак, глаголы нашей 4-й строчки составят особую группу, как не изменяющие своей формы.

Можно нашу группировку по лицам и числам дополнить группировкой по временам, но не в виде упражнений в „спряжении, а подбирая эти формы из стихотв., статей, а равно ставя эту группировку в связь с занятиями в развитии речи.

Ряд тем для занятий по развитию речи в связи с наблюдениями над глагольными формами дан в „Самодиктантах и свободных диктантах“ Щепетовой и Флерова. Орфографические работы в связи с изучением глагола намечены в соответствующих пособиях и особенно в „задачах“ Шапошникова.

Вообще же говоря, занятия по наблюдению над глаголами напрашиваются на теснейший союз с занятиями по развитию речи: ведь глагол—это наиболее гибкое орудие мышления в формах слова.

4-й год обучения.

Материал: а) Объединение словосочетаний в сложные предложения: ритм и интонация, знаки препинания.—Согласование, управление, примыкание. — Предложение и его части. Бесподлежащное предложение. Грамматическое и неграмматическое предложение: особенности интонации. Предложение с обособленными членами: пауза и интонация. Слова вне предложения. Безличные предложения.

б) Фонетические явления: наблюдения над чередованием согласных и гласных. Ассимиляция и диссимиляция соседних звуков: наблюдения над артикуляциями. Более углубленное различение между звуком и буквой, языком произносимым и письменным. Классификация звуков по артикуляционным признакам.

в) Морфологические явления: группировка частей речи по формальным признакам. Наблюдения под значениями, выражаемыми частями речи.

Синтаксические наблюдения.

Все грамматические наблюдения этого года протекают по возможности на основе наблюдений над словосочетаниями более сложного типа.

В центре синтаксических наблюдений этого концентра лежит сложное предложение, как словосочетание, включающее в себя другие словосочетания, объединяемые им в одно целое. Но на этой же стадии языковых занятий в школе I ступени полезно, в виде обобщения и завершения этих занятий, сделать некоторые выводы относительно стройки словосочетаний и просмотреть главнейшие типы их как в языке литературном и книжном, так и в разговорном народном. Это тем удобнее и уместнее будет сделать в последнем отделении школы, что наблюдениями предыдущих лет дети до некоторой степени подготовлены к морфологическому подходу для освещения вопроса о синтаксической связи между словами в предложении. Именно только после проделанной в предшествующие годы работы

можно с достаточной ясностью для детей осветить вопросы о согласовании, управлении и простом примыкании, а на основе этих понятий сделать выводы о грамматической стройке предложения и неграмматических словосочетаниях, употребляющихся в речи в качестве неграмматических предложений.

Наблюдая словосочетания, входящие в состав сложного предложения, мы поступаем точно так же, как и с членами предложений, доселе рассмотренных, т.-е. прежде всего, вслушиваясь, как мы произносили эти словосочетания, оттеняя голосом связь между ними, законченность или незаконченность их, устанавливаем, в какой связи они стоят друг с другом, а потом следим, чем выражена эта связь.

Подбираем какой-нибудь рассказ, где бы встречались нужные нам соединения словосочетаний. Берем хотя бы известный рассказ из толстовских книг—„Как вор сам себя выдал". Читаем его, а потом выписываем нужные нам виды словосочетаний:

„Купец услыхал, что что-то зашумело над головой".

„Как только вор услыхал, что идет кто-то, он положил шубы, полотна, шапки, кушаки на прежнее место и стал искать, куда бы спрятаться".

„Только вдруг чувствует вор, что ему в носу защекотало от табаку и чихнуть хочется".

„Слышит купец, что в углу кто-то чихает".

Из других статей, басен и стихотворений, читанных детьми, а может быть и заученных ими наизусть, подбираем аналогичные случаи, напр.:

„И вздумала она кота просить, чтоб взял ее с собой он на охоту".

„Осел потуда шел, пока под ношей пал".

„А так как человек медведя послабей, то и пустынник наш скорей, чем Мишенька, устал".

„Коль до когтей у них дойдет, то, верно, льву не быть живому".

„Ей снится, будто она идет по снеговой поляне".

„Как только провяла земля, начались полевые работы" и т. д.

— Сколько отдельных словосочетаний (сказов) в каждом примере? Вслушаемся, как мы произносим эти сказы: какие где делаем остановки и куда идет голос на той или другой остановке?

Попробуем теперь прочитать каждый сказ с остановками и понижением голоса, как при точке:

„Купец услыхал. Что что-то зашумело над головой".

„Как только вор услыхал. Что идет кто-то" и т. д.

— Можно ли так читать? А когда их можно бы читать отдельно,—если бы не было каких словечек? Попробуйте отбро-

сить словечки „что“, „как“, „только“, „покуда“, „будто“ и т. д. и читать сказы с понижением голоса („Купец услыхал. Что-то зашевелилось над головой“ и т. д.): возможно ли теперь такое чтение? А можно ли и в этом случае прочитать с повышением голоса при переходе от одного сказа к другому („Купец услыхал— что-то завозилось над головой“.... „Провяла земля—начались полевые работы“)?—Просмотрите, все ли примеры можно прочитать так („И вздумала она кота просить—взял ее с собой он на охоту“)?

— Обратите внимание на то, как повышаем мы голос и какую делаем остановку в тех случаях, когда можно читать сказы и без выброшенных словечек: так же ли, как и с ними, или иначе? А какой знак удобнее ставить при таком чтении?

— Значит, для чего же служат выброшенные нами словечки в сложных сказах (т.-е. таких, где налицо несколько отдельных сказов, объединяемых в целое)? Как их мы назовем за то, что они *соединяют в одно целое* сказы?—Союзы.—Имеют ли они смысл сами по себе и употребляются ли в речи самостоятельно?

Проследите теперь, какой сказ и с каким связан, а также и то, каким союзом связь эта выражена: „что-то завозилось над головой“ — связано с „купец услыхал“: связь обозначена союзом „что“.—„Провяла земля“—связано с „начались полевые работы“: связь обозначена союзным речением „как только“ и т. д.

— Придумайте теперь сами примеры с двумя сказами, связанными при помощи какого-либо союза [1]). Может быть, составите и целый рассказ, который состоял бы из связываемых друг с другом сказов!

Таким же точно путем, в связи с чтением, собственным детским творчеством, выписываются и анализируются предложения, соединяемые при помощи наречий и местоименных существительных и прилагательных, поставленных на месте союзов.

Далее можно повести наблюдения над более развитыми предложениями, объединяющими несколько отдельных предложений, не одной степени подчиненности друг к другу (пока не говоря

---

1) Можно для учащихся выписать как союзы, так и наречия с местоименными сущ. и прилагат.: *„что, чтобы, если, ибо, потому что, оттого что, хотя, коли, когда, как, так как, лишь только, как только, между тем как, после того как, будто, раз, несмотря на то что“* и др.

„Кто, что, какой, который, чей, где, куда, откуда, когда, как, сколько, почему, отчего, зачем“.....

Из наблюдений предыдущего года дети умеют различать, как разные, слова с разными *звуками*—„что“ и „что́“, „как“ и „как“.

о подчиненности и не сообщая терминов „главное“ и „придаточное“ предложения).

Берем хотя бы такой пример (отрывок из аксаковского описания „Оренбур. степей“): „В июле поспевает полевая вишня; места, где растет она, называются вишневыми садками; они занимают иногда огромное пространство и сначала еще раньше краснеют издали, чем клубника, но спелая ягода темнеет и получает свой собственный, вишневый цвет. Русские туземцы только сушат полевую клубнику для продажи и для употребления во время поста, а все азиатские племена приготовляют из нее пастилу, которая бывает очень вкусна, если сделана из отборных спелых ягод; она известна под названием татарской пастилы“.

При анализе этого отрывка (понятно, что учитель сумеет подобрать, в связи с уроками чтения, нужный отрывок), предварительно хорошо усвоенного с произносительной стороны, прежде всего выделяем в нем такие законченные части, которые можно было бы прочитать отдельно, как с точкой. Выделивши их, читаем на два лада: с точкой, делая полную остановку, и с точкой с запятой, показывая голосом не полную остановку; сравниваем чтение на оба лада, обращаем внимание на связь между прочитываемыми фразами и устанавливаем очень большую близость точки с запятой с точкой: если мы хотим объединить в произношении близкие по смыслу сказы, то вместо точки ставим точку с запятой.

Чтобы подготовить детей к чтению точки с запятой, полезно поставить упражнения в чтении фраз, требующие не повышения голоса, а неполного понижения. Такое упражнение дается, напр., в § 44 „Нашего языка“ Пешковского в связи с чтением рассказа об эскимосах. Так как в этом рассказе встречается предложение нужного для нас типа, то рассказ этот (он взят из толстовских книг для чтения) может быть использован и с точки зрения нахождения в нем сложных словосочетаний. Возьмем нужное для нас в данный момент начало этого рассказа:

„На свете есть земля, где только три месяца бывает лето, а остальное время бывает зима. Зимой дни бывают такие короткие, что только взойдет солнце, тотчас и сядет. А три месяца в самую середину зимы солнце совсем не выходит, и все три месяца темно. В этой земле живут люди; их называют эскимосами“.

Разобрав первое предложение с точки зрения объединенных в нем отдельных словосочетаний, связанных между собою союзами (наречие „где“, стоящее вместо союза, и союз „а“), обращаем внимание на то, как мы объединяем эти словосочетания в нашем произношении. Пробуем читать обе запятые

с повышением голоса, а потом — первую с понижением: находим, что такое чтение будет лучше; обращаем внимание на характер понижения голоса и продолжительной остановки. Читаем второе предложение и находим, что здесь запятую нужно читать непременно с повышением. При фонационном анализе третьего предложения делаем опыт двоякого чтения запятой и находим, что оба чтения могут быть приемлемыми. Вслед за этим опытом читаем сказы: „В этой земле живут люди; их называют эскимосами". — А можно ли первый сказ прочитать тоже на два лада — с повышением и понижением? Чем это понижение напоминает понижение при чтении запятой в предыдущем случае? (Такое же неполное.) А какова остановка по сравнению с предыдущим случаем? (Более продолжительная.) — Попробуем теперь разъяснить эти сказы точками. Читайте и замечайте, как вы понижаете в этом случае голос и какую делаете остановку! — Находим, что понижение голоса более полное, а остановка не более той, какую мы делали при точке с запятой. Делаем вывод, что при чтении точки с запятой голос понижаем, как при запятой, а остановку делаем почти такую же, как при точке.

Наблюдения над связью словосочетаний в сложных предложениях и взаимным их отношением полезно сопровождать составлением схем этих связей и взаимоотношений. Берем такой пример: „Мы должны были поспеть на перевоз на солнечном восходе, чтоб переправиться через реку в тихое время, потому что каждый день, как только солнышко обогреет, разыгрывался сильный ветер" (Григорович).

Разбивши это предложение на ряд отдельных словосочетаний, находим центральное из них, к которому остальные стягиваются. Находим, что таким словосочетанием является первое; все остальные связываются с ним или непосредственно, или через другое словосочетание. Покажем эти связи в такой схеме:

Мы должны поспеть на перевоз на солнечном восходе,

↓

чтобы переправиться через реку в тихое время,

↓

потому что каждый день разыгрывался сильный ветер

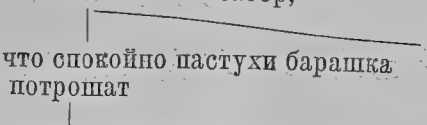
↓

как только солнышко обогреет.

Или представим в такой схеме еще более сложное словосочетание:

Волк сам молвил про себя: „Какой бы шум и т. д.

Близко обходя пастуший двор Прочь уходя в досаде



Подробного рода схемы наглядно представили детям связь и взаимное отношение отдельных групп словосочетаний, входящих в состав сложного предложения.

В результате наблюдений над связью слов в словосочетании, а затем над связями и самих словосочетаний между собою у учащихся в течение всего школьного курса накопилось достаточно материала, чтобы сделать некоторые обобщения относительно стройки предложения.

Новые программы, правда, в отношении синтаксиса предъявляют минимальнейшие требования, ограничивая их только наблюдениями над отношениями между словами в речи и между предложениями и наблюдениями над тем, выражено или не выражено отношение одного слова к другому, а если выражено, то чем выражено: окончанием ли только слова (подал руку) или еще и предлогом (наступил на ногу). Программы допускают незнакомство с членами предложения не только второстепенными, но даже и главными, а тем более с классификацией предложений. Если термины „предложение“ и „придаточное предложение“ и оставлены в программе, то это сделано только ради удобства называния известных сочетаний слов.

Однако думается, что для учащихся будет доступно сделать самые существенные выводы как о стройке предложения, так и о главнейших типах словосочетаний языка книжного и разговорно-народного.

Необходимый подход к выводам о строении словосочетаний имеется у детей в их морфологических наблюдениях над формами слов. Дети уже знают, что есть слова, которые не изменяют своего вида (неизменяющиеся слова), но что большинство слов изменяется; при этом детям уже известно, что меняется не все слово, а только окончание его. Из наблюдений над строением слова учащимся известны формы словообразовательные и словоизменяющие. Последние формы, по наблюдениям детей, указывают на отношения одного слова к другому, на связь слов и словосочетаний; при этом они наблюдали в свое время, что эти формы стоят в разной связи с другими формами („*Таня любила* чтение, *она просила* маму“ и т. д. „Дети пришли *в школу*“.... „хлеб-соль ешь, а *правду режь*“ и т. д.).

Теперь всем этим наблюдениям можно подвести итог и формулировать его в виде вывода о тройкой связи слов в словосочетании: 1) одна форма слова *согласуется* с формой другого слова в роде, числе, падеже или лице; 2) слово, стоящее в любой форме, *требует* от другого слова определенной формы, *управляя* этой формой; 3) одно слово *примыкает* к другому, не изменяя своей формы.

Чтобы подвести детей к этим выводам, ставим ряд подытоживающих наблюдений:

I. „Я читаю". „Ты играешь". „Он пляшет".
„Моя старшая сестра играет".
„Мой младший брат заболел".
„Лев — гроза лесов — стал стар".

Определите формы слов в этих словосочетаниях: укажите в именах число, падеж, род, а в глаголах—лицо, число, а в прошедшем времени и род! От чего зависит форма глагола (лицо и число) в первых трех примерах? (—От форм слов *я, ты, он.*) — Измените эти слова в числе: останутся ли без изменения глаголы? Как они изменяются? (—В числе: мы читаем, вы играете, они пляшут".)

От чего зависят формы прилагательных и глаголы в четвертом примере? (—От формы слова „сестра".)—Измените это слово в числе: как изменяется форма других слов? (—„Мои старшие сестры читают".)

Проделывается то же с 5-м примером. Присматриваются формы слов в последнем примере. — Замените слово „Лев" словом „Львица": как придется переделать сочетание слов?— „Львица—гроза лесов — стала стара".

Итак, во всех примерах мы видим, что формы слов *согласуются* между собою: изменяя формы одних слов, мы изменяем, согласно им, и формы других слов. Такая связь слов, когда словоизменяющие формы их уподобляются друг другу, согласуются одна с другой, называется **согласованием**:

II. а) „Буря мглою небо кроет".
„Прочел страницу книги".
„Подарил брату домик куклы".
„Вид полей радует крестьянина"
и т. д.

— Какие слова первого примера согласованы в формах? (—„Буря кроет".) С каким словом связано „мглою"? („кроет"). А слово „небо"? („кроет"). Укажите падежи этих слов (твор. и вин.) — Измените число слова „буря" и перестройте все словосочетание! („Буря мглою небо кроет".) Какое слово изменило форму своего окончания? Измените форму глагола на прошедшее время: изменило ли это падежи слов „небо" и „мглою"? Замените глагол „кроет" глаголом „боюсь" и дайте

сочетание его со словом мгла —„Боюсь мглы“. А теперь замените глаголом „люблю“: „люблю мглу“ — значит, падеж существительного „мгла“ от чего зависит в разных наших словосочетаниях? (— От разных глаголов.) — Попробуйте изменить формы окончаний глаголов в наших примерах: изменится ли от этого падеж слова „мгла“? („Кроет, крыла, крыть, кроют...— *мглою*“; „боюсь, боишься, боятся, боимся... *мглы*“; люблю, люби, любила, любим... *мглу*“.)—Значит, падеж слова „мгла“ стоит по требованию форм глаголов или самими глаголами, независимо от их форм?

Анализируя таким же образом следующие примеры, устанавливаем, что падеж существительного „страницу“ стоит по требованию глагола „прочел“, независимо от его формы (прочту, прочтем, прочти... *страницу*); падеж „книги“—по требованию слова „страница“, тоже независимо от форм его (страниц, страницами, страница.... *книги*). — Падеж „брату“ стоит по требованию глагола „подарил“, независимо от его форм (измените формы); „домик“—по требованию того же глагола; „куклы“—по требованию слова „домик“ и т. д.

б) Теперь возьмем такие примеры:

„Из-за туч луна катится“.
„Спрятался месяц за тучку“.
„Солнце зашло в тучах“.
„С глаз долой из сердца вон“
и т. д.

Анализируя эти примеры, как и предыдущие, устанавливаем, что падеж существ. „туч“ стоит по требованию словечка (предлога) „из-за“; падеж слова „тучку“ во втором примере стоит по требованию предлога „за“; падеж „тучках“—по требованию предлога „в“; „глаз“—по требованию предлога „с“; „сердца“—предлога „из“.

Итак, из примеров первой группы мы видим, что формы окончаний существительных (падежи) зависят от слов, стоящих перед ними, связанных с ними, и притом не по требованию форм окончаний этих слов, а по требованию самого смысла этих слов. Из примеров второй группы мы видим, что формы окончаний существ. стоят по требованию предлогов. — А почему поставлены те или другие предлоги? Можно ли поставить в приведенных примерах любой предлог: напр., в первом примере предлог „из-за“ заменить „с“ или „на“? сделайте это и посмотрите, что у вас получится!

„С радости-веселья хмелем кудри вьются“.
„С радостью принялся я за дело“.
„На бедного Макара все шишки валятся“.
„На бедняке рваный зипун болтается“.

„В реку уплыла рыба".
„В реке плавает рыба"
и т. д.

— Что вы замечаете в этих примерах? Какие падежи стоят после одних и тех же предлогов? Можете ли вы переставить в примерах падежи одних и тех же слов? Сделайте это и посмотрите, что у вас получится. („С радостью-весельем хмелем кудри вьются"; „С радости принялся я за дело" и т. д.) — Возможна ли перемена падежей в большинстве примеров? А в каких примерах такая перемена оказалась не бессмысленной? („С радости принялся за дело"; „В реке уплыла рыба".) Но остался ли неизменным смысл этих выражений? Разберите те и другие выражения по их смыслу!

Значит, те или иные предлоги стоят по требованию тех или иных слов в словосочетании („уплыла *в*", болтается *на*, катится *из-за* и т. д.), а падежи существительных — по требованию предлогов, при чем после некоторых предлогов могут стоять разные падежи — в зависимости от смысла слов в словосочетании.

Такая связь слов в словосочетании, когда формы слов, входящих в них, стоят по требованию других слов в том же словосочетании, и притом по требованию самого смысла этих слов, а не форм окончания их, которые в этих словах могут быть какими угодно, называется **управлением**: одно слово как бы управляет формой зависимого от него, *подчиненного* ему слова (корка хлеба, страницы книги, катаюсь с горы...). Управление, как мы видим, может быть беспредложным и при посредстве предлогов.

III. „Читайте молча!"
„Говори шопотом!"
„Летом отдохнем!"
„Поднимай выше!"
„Дом выше нашего".
„Он сидел напротив".
„Пустился бежать быстрее".
„Охота странствовать".
„Стыдно поступать так плохо!"
„Я прочел рассказ „Капитанская дочка".
„Покупайте газету „Правда"!
и т. д.

Проследите связь слов во всех этих сочетаниях; укажите в них отношение одного слова к другому; отметьте случаи согласования и управления! („Я прочел", „он сидел" — согласование; „прочел рассказ"; „покупайте газету" — управление.) — А как выражена связь между остальными словами в наших примерах? Попробуйте изменять формы слов, как это мы де-

лали в случаях согласования и управления; все ли слова можно изменять в наших примерах? Подчеркните слова, форма которых не может быть изменена! — Значит, как бы вы ни изменяли слова, стоящие в связи с подчеркнутыми вами словами, изменятся ли от этого последние? А потеряется ли от этих изменений связь слов в новых ваших словосочетаниях („читаем молча", „читал молча"...; „летом отдохни, отдыхаю летом... и т. д.)? А если даже заменим изменяемые слова в этих сочетаниях другими словами, изменятся ли слова, вами подчеркнутые, и потеряется ли связь между словами в новых словосочетаниях? Сделайте это — и посмотрите, что будет. („Гуляю молча, пишем молча, бросаюсь молча"...; „подожди бежать быстрее... Умею бежать быстрее..." и т. д. во всех примерах.)

Обратите внимание на два последние примера: какими знаками отмечены в них слова *Капитанская дочка* и *Правда?* Что обозначают эти знаки (кавычки)? А можно ли употреблять эти слова без кавычек? Дайте примеры! („Я знал одну капитанскую дочку"; „Я люблю только правду; говори одну правду"...) — Остался ли тот же смысл? А как в этом случае пишем слова — с большой или с маленькой буквы?

Итак, в некоторых словосочетаниях связь между словами не выражена формой их, а слова в таких сочетаниях лишь *примыкают* друг к другу, не изменяя своих форм („Стыдно поступать так плохо"), или хотя и примыкают к словам, изменяющим свои формы, но ни на это изменение не влияют, ни от изменений этих сами не изменяются и связи с словом не теряют. Такая связь слов в словосочетании называется *примыканием* [1]).

Пришлось с некоторой подробностью остановиться на вопросе об уяснении различных форм связи между словами в виду огромной важности этого вопроса для уяснения самого строения предложения.

Следует ли говорить о „предложении" в грамматическом смысле этого слова? Не только программные требования не обязывают к этому, но в самом научном синтаксисе намечается течение, стремящееся обойтись без понятия „предложения". Важен, понятно, не термин (он может быть заменен каким угодно термином — „сказ", „фразы", „речь" и т. д.), а самое понятие.

При неразработанности и неясности намечаемого течения, с одной стороны, при слишком большой популярности термина

---

[1]) Для данной ступени грамматических наблюдений можно ограничиться лишь рассмотренными простейшими случаями примыкания слов с неизменяющейся формой, не затрогивая более сложных явлений — примыкания.

„предложения“, в школьном употреблении его исказившего грамматическую сущность явления, скрывающегося за ним, я нахожу нужным говорить о предложении даже на I ступени грамматических занятий.

Исходя из установленного понятия „словосочетания“, как связи слов в разной форме, обращаем внимание на случаи незаконченного или законченного словосочетания:

1) „Статная лошадь гнедой масти“.
„Молодой человек приятной наружности“.
„Встретившийся мне на пути старец“.
„Прочный деревянный стол“
и т. д.

2) „Статная лошадь гнедой масти пропала“.
„Приехал молодой человек приятной наружности“.
„Встретившийся мне на пути старец скончался“.
„Я сделал прочный деревянный стол“
и т. д.

— Сравните примеры первого и второго отделов: чем они отличаются друг от друга? Подчеркните новые слова, вошедшие в первые три примера второго отдела. Какие это части речи? А с чем они *согласованы*? (С существительными: *лошадь, человек, старец.*) Какой падеж этих существительных? (Именительный.)

— Какие новые слова вошли в четвертый пример? А можно ли было ограничиться одним глаголом? Мог ли этот глагол согласоваться с существит. „стол“ в нашем примере? С каким же словом глагол „сделал“ согласуется? (С местоименным существит. „я“.)

Какой падеж этого слова? А какой падеж существительного „стол“ (сопоставьте с примером: „Я сделал прочную деревянную скамейку“). Можно ли было определить падеж слова „стол“ без добавленных слов „я сделал“?

В каком отделе примеров словосочетания являются понятными и законченными? Что придало законченность примерам первого отдела? (Глаголы.) Какую законченность они придали словосочетаниям первого отдела? (О статной лошади гнедой масти *сказано*, что она пропала...; о молодом человеке *сказано*, что он приехал...; о столе *сказано*, что его сделал я.)—Во всех этих случаях глагол стоит в *высказывающей* форме лица, числа, времени, наклонения.

Глагол, поставленный в такой форме в словосочетании, называется *сказуемым*; существительное или заменяющее его слово, с которым согласуется сказуемое в лице, числе, а при прошедшем времени глагола и в роде, имеющее при том же

форму именительного падежа, называется *подлежащим*; самое же словосочетание, имеющее сказуемое и подлежащее, является полным и законченным; называется оно *предложением*.

Подлежащее и сказуемое являются *главными членами* предложения; кроме них, в словосочетании могут быть и другие слова, связанные друг с другом по способу управления, согласования и примыкания: они будут *второстепенными* членами предложения. Могут ли быть предложения без второстепенных членов? Дайте ряд примеров.

Такие предложения, которые состоят только из главных членов, называются *простыми*.—Составьте небольшой рассказ или описание из одних простых предложений.

Предложение, имеющее, кроме главных членов, еще второстепенные, называется *простым распространенным*. — Дайте ряд примеров. Составьте рассказ или описание.

А могут ли быть предложения без главных членов? Рассмотрите такие примеры:

1) „Иду гулять. Пишу письмо“ и т. д.
„Сижу за решеткой в темнице сырой“.
„Дети! Идите спать!“
„Сиди, дружок, смирно и никому не мешай!“
„Идем рыбу ловить“ и т. д.

— Какой из главных членов здесь имеется, а какого нет? Можно ли эти словосочетания считать незаконченными? Нуждаются ли эти словосочетания в том, чтобы непременно в них было подлежащее? Какова личная форма глаголов, выражающих эти сказуемые? Подразумеваем ли мы непременно здесь подлежащее? Попробуйте составить все эти предложения с подлежащими: складно ли везде выйдет?

Значит, словосочетания, подобные приведенным, являются предложениями без подлежащих, короче—*бесподлежащными* предложениями.

2) Рассмотрите такие примеры:
„Тише едешь, дальше будешь“.
„Хлеб соль ешь, а правду режь“.
(Придумайте сами подобные примеры.
„Просят не курить“.
„Цыплят по осени считают“.
„Нам велели нарисовать картинку“.
(Придумайте сами такие же примеры или подберите в знакомых баснях и стихотворениях.)

— Здесь какого из главных членов предложения не имеется? Обратите внимание на личную форму глаголов, являющихся сказуемыми: согласуется ли в каждом из наших примеров ска-

зуемое с каким-либо существительным или заменяющим его местоимением? Попробуйте согласовать и составьте предложения с подлежащими: не исказится ли смысл этих предложений.—Значит, какими же опять будут предложения, подобные приведенным нами? (Бесподлежащными.)

3) Рассмотрите такие примеры:

„Как ваши дела?—*Идут понемногу*“ [1]).

„*Не пьет*“, сказала Липа, глядя на лошадь“ (Чехов).

„Завистники, на что ни взглянут,
Подымут вечно лай;
А ты себе своей дорогою ступай:
Полают да отстанут“ (Крылов).

„Ударили в смычки—дерут, а толку нет“.

(Придумайте сами такие же примеры или подберите в знакомых баснях!)

— Во всех ли приведенных предложениях есть подлежащие? Присмотритесь к примерам, где нет подлежащих: как объясните вы в каждом из таких предложений отсутствие подлежащего? В каком словосочетании оно дано? Есть ли надобность повторять его в предложениях, нами подчеркнутых?

А могут ли они быть без сказуемого?

Берем примеры:

„Я иду в лес, *а он в поле*“.

„Расселись, как попало: *кто на полу, кто на скамейках, а кто на подоконниках*“.

„Бегут: *иной с дубьем, иной с ружьем*!“ (Крылов.)

Ряд примеров подобного типа дан у Пешковского в книге „Наш язык“, § 68: „Ваня любит больше кататься на коньках, *а я на салазках*. Вчера учитель нам рассказывал про ветры, *а сегодня про течения*“, и т. д. [2]).

(Придумайте сами такие же примеры.)

— Какого главного члена не хватает в подчеркнутых примерах? Чем объясните его отсутствие? Есть ли надобность в повторении его в соседних предложениях? А если повторите—лучше или хуже будет? Повторите в каждом предложении пропущенное сказуемое и читайте предложения в этом новом виде! Сравните это чтение с чтением тех же предложений в приведенном виде, т.-е. с пропусками сказуемых: не заметите ли разницы? Как выражается пропуск сказуемого в голосе при произношении этих предложений? А сказывался ли пропуск подлежащего в чтении? Вернитесь к вашим примерам

---

[1]) Итак, предложения могут быть и без подлежащего.

[2]) Можно ограничиться только приведенными типами бесподлежащных предложений, не вдаваясь в подробности иных видов.

без подлежащих: читайте их параллельно с предложениями без сказуемых и сравнивайте оба чтения!

В особенности припомните, как вы читали (см. в курсе 3-го года) такие предложения:

„Проснулся—пять станций убежало назад!“
„Татьяна в лес—медведь за ней“.
„На гумне—ни снопа, в закромах—ни зерна“...

Сюда же пример из сказки о „лисе и дрозде“:

„Говорит лиса дрозду: „если не накормишь, я детей твоих съем“. *Дрозд горевать, дрозд тосковать*, как лисицу ему накормить... „Напои меня“. *Дрозд горевать, дрозд тосковать*, как лису напоить“... Прочтите выразительно этот отрывок: как отмечаете голосом пропуск сказуемого в подчеркнутых предложениях?

Итак, могут быть предложения и без сказуемых. Но отсутствие их, как мы видели, вызывает необходимость произносить такие предложения особенным образом, показывая голосом пропуск сказуемого.

Сказуемое—важнейший член предложения. И самой обычной грамматической формой сказуемого является личная форма глагола; нередко сказуемое выражается краткой формой прилагательного („он стар“; „ты сер, а я, приятель, сед“... „снег бел“; „горе забыто“ и т. д.). Выраженное иными способами в языке, сказуемое не будет грамматическим; а самое предложение, не имеющее грамматической формы сказуемого, будет *неграмматическим* предложением, или просто неграмматическим словосочетанием.

Предложение с грамматическим сказуемым, или грамматическое предложение, обозначая обычную, нормальную связь слов в словосочетании—главнее всего связь сказуемого с подлежащим,—не нуждается в обозначении этой связи особым тоном голоса: „Дрозд затосковал, дрозд загоревал“; „снег бел“ и т. д.

Напротив, предложение без грамматического сказуемого, или неграмматическое предложение, для восстановления нарушенной нормальной связи с подлежащим слов, ставших на место грамматического сказуемого, равно как и для обозначения пропуска сказуемого вынуждено прибегать к особой интонации речи, указывающей на то, что в таких словосочетаниях мы имеем не часть незаконченного словосочетания, а законченное словосочетание, стремящееся стать на место грамматического предложения: „Дрозд тосковать, дрозд горевать...“; „снег бе́лый“ или „белый снег“ и т. д.: все подобные словосочетания, рассматриваемые как предложения, а не как часть его („белый снег стаял“), произносятся с особой интонацией.

В виду обширного места, занимаемого в языке неграмматическими предложениями, особенно в языке народно-разговорном, считаю необходимым в наблюдениях над словосочетаниями остановить внимание детей на этом типе предложений. Помимо литературного материала, особенно из басен Крылова, сюда можно привлечь обширный материал из народных сказок, пословиц, загадок, наконец, из обиходной разговорной речи окружающих и самих детей.

Подход к наблюдениям над такими предложениями сделан в предыдущем анализе предложений без сказуемого как с грамматической, так и с произносительной точки зрения. В дальнейшем следует только углубить это наблюдение на ряде подобранных из указанных источников примеров и отметить широкое употребление неграмматических предложений в нашей обыденной разговорной речи. При этом каждый наблюдаемый случай следует рассматривать с обеих указанных сторон: грамматической и произносительной.

Вот несколько примеров в дополнение к приведенным выше:

Из басен — „Слон и Моська“:

„Отколе ни возьмись, навстречу Моська им.
Увидевши Слона, ну на него метаться,
И лаять и визжать и рваться...“

„Демьянова уха“:

„Нужды нет! Еще тарелочку!..
Вот лещик, потроха, вот стерляди кусочек!
Еще хоть ложечку!..
Тут бедный Фока мой,
Как ни любил уху, но от беды такой,
Схватя в охапку
Кушак и шапку,
Скорей без памяти домой,
И с той поры к Демьяну ни ногой“.

„Любопытный“:

„Какие бабочки, букашки,
Козявки, мушки, таракашки!
Одни как изумруд, другие как коралл!
Какие крохотны коровки!“

Из пословиц и поговорок:

„Кто в лес, кто по дрова!“
„Воз под горой, а вожжи в руках“.
„Первый блин комом“.
(Приведите сами такие же пословицы и поговорки.)

Из обыденной речи:

„Ваня добрый мальчик".
„Наш дом деревянный".
„У нас дома веселее"[1]).

(Придумайте сами.)

Из народных оборотов:

„Я уставши. Самовар поспевши. Дверь расперши.—Платье готовое. Самовар готовый. Окно открытое" и т. д. — Переделайте эти словосочетания в грамматические предложения („Я устал... Самовар готов... Окно открыто"...).

Сюда же отнесен целый ряд неграмматических предложений при ответах на вопросы, а часто и в самых вопросах:

„Отколе умная бредешь ты голова?
— Сейчас лишь ото льва!"
„Куда вы, дети?—В школу!"
„Как будто сквозняк здесь: откуда бы это? — От окна, вероятно!" и т. д.

Укажите в этих и многочисленных подобных примерах неграмматические предложения! Обратите внимание на интонацию речи!

Особой интонацией речи выделяются при произношении группы слов или даже отдельные слова, стоящие в предложении в виде *обособленных словосочетаний* или *обособленных членов*.

Берем ряд примеров для анализа их с грамматической и произносительной стороны:

„Дом, стоявший на берегу реки, сгорел".

„Он увидел реку, исчезавшую после многих изгибов в темноте, крутые берега, отделявшиеся от нее белым туманом, и черные тучи, облегавшие кругом горизонт" (Григор.).

„Маша, бледная и трепещущая, подошла к Ивану Кузьмичу" (из „Капитанской дочки"), и т. д.

---

[1]) Весьма близки к типам неграмматических предложений „из обыденной речи" предложения, имеющие так называемое составное сказуемое, где глагол неполного значения является лишь грамматической связкой, соединяющей второстепенные члены предложения в одно „сказуемостное сочетание": „Ваня был добрый мальчик". „Парень был Ванюха рыжий" (Некр.). „Он становится взрослым". „Стану я учиться" и т. д. Все эти предложения, благодаря глагольной связке, являются грамматическими.—Не рассматривая подробно предложения этого типа, можно лишь параллельно с наблюдением над неграмматическими предложениями данного типа отметить, как грамматические, только что указанные виды предложений.

— Выделите в первом примере грамматическое предложение (*дом сгорел*); прочтите его и обратите внимание, на каком слове вы делаете ударение! (*Сгорел.*) Теперь сравните, как вы произносите слово *дом* в выделенном вами предложении и в нашем примере. Отчего это слово получило ударение в нашем примере? (Его как бы подчеркивает, выделяет стоящая после него группа слов „стоявший на берегу реки".)—Обратите теперь внимание на чтение этой группы слов: на какое слово в ней падает ударение? Сочтите же, сколько ударений вы делаете во всем предложении и на каких словах! (*Дом, реки, сгорел.*) Сколько остановок делаете?

Проследим теперь интонацию голоса при чтении этого предложения: где мы делаем повышения голоса и где его понижаем? Сколько повышений делаем? (Два: на слове *дом* и *реки*).—Не припомните ли, что мы знали об ударениях в предложении: сколько в каждом предложении может быть ударенных слов? (Одно.)—А если несколько предложений объединяется в одно целое, то в таком сложном предложении сколько может быть ударений? (Столько, сколько в нем отдельных предложений.)—Припомните еще случаи, когда в предложении бывает не одно ударенное слово, хотя бы оно и не было составлено из отдельных предложений! („Однажды лебедь, рак да щука"...—в предложениях с однородными членами.)

Значит, в рассматриваемом нами примере есть группа слов, входящих в состав предложения, которая как бы равняется особому предложению, требующему для произношения его особого ударения. А есть ли это на самом деле предложение? Каким грамматическим требованиям оно не удовлетворяет, чтобы быть предложением?

Перенесем рассматриваемую нами группу слов в начало предложения: „Стоявший на берегу реки дом сгорел".—Сколько здесь будет ударенных слов? Почему же группа слов „стоявший на берегу реки" в этом случае не требует для себя особого ударения?

Для разъяснения этого вопроса рассмотрим такие примеры

„Я люблю сладкие яблоки".
„Я люблю яблоки сладкие".

Прочтите то и другое предложение и следите, на каком слове в каждом из них вы делаете ударение! На какое слово мы направляем внимание в первом предложении; что мы хотим выразить в нем? (Что я люблю *яблоки.*) На какое слово направляем мы внимание во втором предложении; что мы хотим выразить в нем? (Что я люблю яблоки не кислые или еще какие-либо, а *сладкие.*) Значит, какие слова требуют ударения в речи? (Те, которые мы выделяем своим вниманием, на кото-

рых сосредоточиваем нашу мысль: важнейшие в речи слова.) Сравните два ответа по следующим вопросам:

„Что ты любишь?—Сладкие яблоки!“

„Ты какие яблоки любишь?—Сладкие!“

На какие слова падает ударение в том и другом ответе?

Теперь вернемся к нашему примеру: на чем сосредоточивается мысль в предложении „стоявший на берегу реки дом сгорел“?—„На том, что *дом сгорел*“.—А на чем сосредоточивается мысль в предложении „дом, стоявший на берегу реки, сгорел“?—„На том, что сгорел *дом, стоявший на берегу реки*“.—Значит, в первом случае группа слов, стоящих перед словом *дом,* проходит как бы незамеченной для слушающего или говорящего, а во втором случае эта же группа слов, поставленная за словом *дом,* обращает на себя внимание говорящего и слушающего, и произносится вся эта группа *обособленно,* не сливаясь в виде простых второстепенных членов с остальными словами предложения.

Анализируя таким же образом остальные наши примеры, приходим к тому же выводу об *обособленном* положении в них групп слов, произносимых с остановками перед и после этих групп и с особым ударением, а потому и выделяемых запятыми.

Берем еще примеры:

„На берег выброшен кипящею волной,
пловец с усталости в сон крепкий погрузился“

(Крылов).

„Живущая в болоте, под горой,
лягушка на гору весной переселилась“

(Крылов).

При анализе этих примеров обращаем внимание на то, что здесь группа слов так же обособляется, как и в предыдущих случаях, несмотря на то, что в обоих примерах она стоит не после слов, к которым относится, а перед ними. В первом примере стоящая впереди обособленная группа слов требует остановки после произношения ее по смыслу своему: она передает один из моментов события и невольно притягивает к себе внимание говорящего и слушающего. Во втором примере мы имеем остановку после первой группы („живущая в болоте“), так как за ней следует другая группа („под горой“), разъясняющая точнее, где именно в болоте жила лягушка.

Обособиться может и одно слово, если оно произносится с усиленным на нем ударением, независимо от имеющегося уже в предложении ударенного слова:

„А он, синий, снова заснул".
„Где ему, старому, итти на войну".
„Ваня, больной, все-таки пришел в класс".
„А он, мятежный, ищет бури"
и т. д.

Наблюдая эти и подобные случаи так называемых приложений из одного слова, мы отмечаем, что в них обособленные слова, кроме добавочных ударений и повышения голоса, требуют для выделения их в произношении особой паузы, более продолжительной по сравнению с той, которую мы делаем при чтении обособленных групп слов.

Можно отметить и другие виды *обособленных* в предложении слов или групп слов в связи с установлением нужной интонации, повышений, паузы и ударений при произношении подобных предложений, а равно в связи с осмысливанием пунктуации в подобных случаях. Из этих других видов обособления слов в предложении следует отметить обособления так называемых деепричастий (отглагольных наречий) и сочетаний слов с деепричастиями, как например:

„Простудившись, он заболел".
„Наевшись, выспалась под ним" („Свинья под дубом").
„Недвижась, я смотрю на суету мирскую и философствую сквозь сон.
— А, философствуя, ты помнишь ли закон,
Что свежесть лишь вода движеньем сохраняет?"
(„Пруд и река").

(Подберите сами такие же примеры.)

Анализируем все подобные случаи с произносительной стороны и находим, что после первых слов, выраженных в форме глагольных наречий, мы делаем остановки, а голос в произношении их повышается; остановку на письме отмечаем запятой.

Сравниваем с приведенными примерами такие:

„Он ел стоя. — Читает молча. — Идет прихрамывая" и т. д.

Находим, что здесь нет обособления слов. Значит, глагольное наречие, поставленное после связанных с ним по смыслу слов, не обособляется. Но берем такие случаи: — „Он ел, стоя около стола. Идет, сильно прихрамывая", и т. д.—и находим, что при условии сочетания этих наречий с другими словами они обособляются и в конце предложения.

Тем более обособляются такие сочетания в начале или середине предложений:

„Навозну кучу разрывая, петух нашел жемчужное зерно".
„На ель ворона взгромоздясь, позавтракать было совсем уж собралась".
„Лиса, курятинки накушавшись досыта и добрый ворошок припрятавши в запас, под стогом улеглась вздремнуть в вечерний час".

При разборе этих и подобных им примеров (дети могут подобрать их из одних знакомых им басен и стихотворений сколько угодно), кроме интонации и пауз, а равно и пунктуации, обращаем внимание на то, что во всех примерах отглагольные наречия относятся непременно к подлежащему, производящему то действие, на которое указывается в наречии: *разрывая — петух, накушавшись — лиса* и т. д. Сравните такие обороты:

„Сидя, я продавил стул. — Сидя, стул подо мной сломался".
„Разговаривая, я разбил окно. — Разговаривая, окно разбилось".
„Навозну кучу разрывая, петух нашел жемчужное зерно. — Навозну кучу разрывая, петуху попалось зерно".

Какие обороты правильны, а какие неправильны и почему? Нередко встречаются такие обороты: „Придя из школы домой, меня родители послали к соседям за лопатой". „Придя в класс, нам задана была задача" и т. д.

Разберитесь в этих примерах! Ясен ли по смыслу первый из них: кто пришел из школы домой—рассказывающий мальчик или родители его? — В чем неправильность в обороте второго предложения?

От обособленных слов или групп слов следует отличать *слова, стоящие вне предложения*. Обособленные слова входят в состав предложения в качестве членов его, требующих к себе даже усиленного внимания, как мы видели. Но могут быть в речи и такие слова, которые в состав предложения не входят в качестве его членов. Рассмотрим такие случаи:

1) „Увидевши слона, *ну* на него метаться...
Ай моська! Знать она сильна"...
„Псари кричат: *ахти*, ребята, вор!"
„*Эх*, как попалися!"
„*Ах* ты, обжора! *Ах*, злодей!"
и т. д.

Имеют ли подчеркнутые слова какой-либо смысл? На что они указывают? (На чувство говорящего.) Обратите внимание, как вы читаете слова, перед которыми стоят подчеркнутые звуки, и как произносите эти самые звуки!—Имеют ли какую-либо связь эти звуки с последующими словами; вспомните, какие формы связи слов в предложении вы знаете!

Значит, слова эти, как не могущие стоять ни в какой связи с другими словами, стоят *вне предложения.*

2) „Да, были люди в наше время!“
„Нет, не мне с тобой бороться!“
„Экой, ты, право, какой!“
„Эк его угораздило!“
„Ушица, ей же ей, на славу сварена“ и т. д.

Отмечаем, что и такие слова, как *да, нет, право, эк...* собственного значения не имеют, употреблены здесь для усиления, подтверждения или отрицания и тоже стоят вне предложения. Отмечаем роль их для выразительности речи: упражняемся в выразительном произношении предложений, подобных приведенным.

3) „Друзья! К чему весь этот шум?..“
„Послушай-ка, сосед“, тут ловчий перервал в ответ:
„ты сер, а я, приятель, сед“...
„Соседка, перестань срамиться“.
„Здорово, кум Фаддей! — Здорово, кум Егор!
Ну, каково, приятель, поживаешь?
— Ох, кум, беды моей, что вижу, ты не знаешь!“
и т. д.

Слова-*обращения* в этих и многочисленных подобных примерах, встречающихся на каждом шагу и в детском словоупотреблении, весьма легко выделить, как слова, грамматически не связанные ни с какими членами предложения. Произносительная фигура предложений с словами-обращениями при них очень проста: следует только отметить разницу в силе воззвания и продолжительности паузы, а в зависимости от этого и двоякую пунктуацию—употребление восклицательного знака и запятой.

4) „Я, должно быть, простудился“.
„Признаться, я струхнул порядком“.
„Завтра, по всей вероятности, будет дождь“.

Многочисленные случаи в обиходном употреблении таких слов и сочетаний, как: *пожалуйста, итак, значит, как гово-*

рится, шут знает, чорт подери и т. д., и т. д., не могут не толкнуть на осмысливание таких случаев и на предостережение от злоупотребления такими, стоящими вне связи с предложением, *вводными словами*: обилие вводных слов в речи делает речь негладкой, а часто и неясной. Случаи злоупотребления такими вводными словами, как *конечно, значит, одним словом, понимаешь*... легко отметят дети в речи окружающих.

5) „Я всякому, ты знаешь, рад".
„Приедут, как вы думаете, завтра родные?"
„Лягушка, на лугу увидевши вола, затеяла в дородстве с ним сравняться (она завистлива была)"...
„У Саввы пастуха (он барских пас овец) вдруг убывать овечки стали"
и т. д.

Наблюдения над употреблением так называемых *вводных предложений* в речи углубляют предыдущие наблюдения и осмысливают пользование ими в собственной речи. От вводных слов и речений вводные предложения отличаются своей грамматической законченностью и большей уместностью их в словоупотреблении. Однако злоупотребления возможны и здесь, особенно в письменной речи, и обилие их речь делает тяжеловатой и отвлекающей от главного содержания ее.

Интонация вводных предложений подходит в общем к интонации вводных слов: они так же произносятся как бы мимоходом и пониженным голосом. Но в то время, как произношение вводных слов часто съедается (видите ли, так сказать), а иногда переходит чуть ли не в лишенные членораздельности звуки (значит—значт, как это—этт...), вводные предложения всегда произносятся с отчетливостью, так как содержание их связано с содержанием речи, в которую они вводятся.

Кстати следует осмыслить постановку скобок, отличив их от запятых и в самом произношении.

Близко к только что рассмотренным типам словосочетаний, стоящих по своему строю вне связи с предложением, к которому они примыкают, подходят так называемые *вносные предложения*.

К чтению вносных предложений, или так называемой чужой речи, дети подготовлены не только на занятиях по выразительному чтению и заучиванию наизусть разных стихотворений и басен, изобилующих чужой речью, но и на занятиях по драматизации и чтением в лицах. В данном случае следует только отметить чтение „чужой речи" от чтения самого предложения, в состав которого входит эта чужая речь.

В связи с наблюдением над вносными предложениями можно поставить наблюдение и над разницей между прямой и косвенной речью в произносительном отношении, а отсюда осмыслить и самую пунктуацию (программное требование „уменья обратить прямую речь в косвенную и обратно“ поставлено еще по отношению к 3-му году обучения).

Наши наблюдения над разными формами словосочетаний, образующих предложения, завершим наблюдениями и выводами о форме *безличных* предложений. Эти наблюдения предполагают знакомство детей с глагольными формами, вынесенные ими из морфологических наблюдений, а потому и должны быть отнесены к концу грамматических занятий. Познакомить же детей с формами безличных предложений считаю полезным в виду все большей и большей склонности языкового мышления прибегать к этой форме предложений, а отсюда и в виду значительного наличия этих форм в разговорном обиходе самих детей [1]).

В виде подхода к наблюдениям над безличными предложениями следует остановиться на некоторых из переходных форм. Берем, например, такой отрывок из Тургеневского рассказа „Собаки“:

„И представьте вы себе, господа: только что я задул свечу, *завозилось* у меня под кроватью! Думаю—крыса? Нет, не крыса: *скребет, возится, чешется*... Наконец, ушами *захлопало*“.

Разбирая отрывок со стороны его содержания, устанавливаем производящее им впечатление таинственности явления. Обращаем внимание на сказуемые *завозилось, скребет, возится, чешется, захлопало*.—С чем это сказуемое могло бы согласоваться, какое подлежащее могло бы здесь мыслиться: крыса? мышь? или еще что? В каком роде поставлены глаголы *завозилось, захлопало?* Может быть, и подлежащее, согласуя с ними, надо искать среди существ с грамматическим средним родом?— Здесь средний род глагола-сказуемого указывает на *неопределенность лица*, производящего указываемые глаголом действия: это—неопределенно-личная форма глагола.

Сопоставим такие примеры:

„В поле *бес* нас *водит, видно,* да кружит по сторонам“.
„В лесу *что-то водит*“.
„В поле нас *закружило*“.

---

[1]) „Безличные предложения не есть остатки чего-то убывающего в языке, а, наоборот, нечто все более и более растущее и развивающееся. Можно прямо сказать, что история новых языков есть история *вытеснения личного предложения безличным*“ (Пешковский, „Русский синтаксис в научном освещении“, стр. 348, изд. 2-е.)

— Укажите, какая разница в подлежащих первых двух примеров! (В первом подлежащее неуверенно-определенное: *бес*, видно! Во втором — неопределенное — *что-то.*) А есть ли хотя бы намек на подлежащее в третьем примере?

— Значит, будучи по форме глаголом прошедшего времени, среднего рода, сказуемое указывает ли на определенный род и лицо? Можно ли сказать: *оно закружило*?

Возьмем для сопоставления такие примеры:

„Морозит — заморозило".
„Светает — рассвело".
„Тошнит — тошнило" и т. д.

— Какое лицо по форме этих глаголов? (Третье.) Но можно ли здесь подставить подлежащее в третьем лице — *он*? Попробуйте это сделать! Значит, здесь *устранено* это *лицо*, оно не мыслится, а в глаголе осталась только форма третьего лица. Такие глаголы мы и называем *безличными*, а предложения с такими глаголами — *безличными предложениями.*

Рассмотрите следующие примеры [1]):

Голова трещит.	В голове трещит.
Ухо болит.	В ухе болит.
Сердце щемит.	На сердце щемит.
Сено пахнет.	Сеном пахнет.
Дерево придавило.	Деревом придавило.
Солнце выжгло.	Солнцем выжгло.

(Придумайте сами такие же примеры.)

— Какая разница в левых и правых примерах со стороны грамматической? А какая разница в смысле тех и других выражений? (В правых примерах с личными оборотами больше обращено внимание не на то, что делается с предметом или что делает предмет, а на самый предмет, производящий действие. В безличных оборотах представление о предмете устранено: все внимание сосредоточено на самом действии или состоянии.)

Как часто возможно на ряду с личным оборотом употребить оборот безличный? Сопоставьте:

Я не сплю.	Мне не спится.
Я не сижу.	Мне не сидится.
Мы не думаем.	Нам не думается.

[1]) Примеры взяты из синтаксиса Пешковского.

(Придумывайте дальше сами такие же обороты с отрицательными сказуемыми: как много их можно придумать?)

Я думаю.	Мне думается.
Я говорю легко.	Мне говорится легко.
Мы поем.	Нам поется.
Я верю.	Верится...

Как много можете придумать таких оборотов с положительным сказуемым? Но какие обороты легче переходят в безличные—с положительными или с отрицательными сказуемыми?

Сравните в приведенных примерах обороты личные и безличные: какая разница в смысле тех и других? Когда хочется предпочесть безличный оборот личному?

Всегда ли при безличном обороте может иметься личный оборот? Какой личный оборот подыщете к следующим безличным:

Уже смерклось. Светает. Вечерело.
Без Мишеньки тошнится.
На небе хорошо вызвездило.

Много ли вы можете придумать таких оборотов? Значит, гораздо больше безличных оборотов, происходящих из личных.

Что касается строения так называемого *сложного предложения,* то оно без труда уясняется при наличии у учащихся представлений об управлении, согласовании и примыкании, как способов объединения слов в словосочетании. Выясняя эти формы связей слов, мы вместе с тем выясняли способы согласования, *сочинения* одних элементов речи с другими и способы *подчинения* одних элементов другим. И в строении сложного предложения мы найдем, что формы одних предложений *согласуются* с формами других, входящих в одно объединение; наоборот, формы некоторых предложений *подчиняются* формам других предложений, входящих в объединение.

Выяснением этих двух форм связей между предложениями в сложном объединении их вполне достаточно ограничиться, отнюдь не вдаваясь в рассмотрение видов соединений предложений.

Припомнивши такие примеры, как „земля освежилась, и буря промчалась; травка зеленеет, солнышко блестит"...—учащиеся легко установят здесь согласование форм предложений. Отмечаем *независимость* каждого входящего в объединение предложения и сообщаем термин „*сочинение*" в отношении такого способа объединения предложений.

Припоминаем такие примеры:

„Купец услыхал, что что-то зашумело над головой...“

„Как только вор услыхал, что кто-то идет, он положил шубы...“

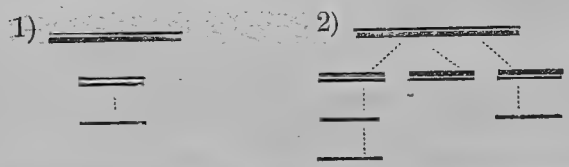
Вглядываясь в строение подобных предложений, учащиеся заметят неравноправность в отношении форм входящих в объединение отдельных предложений: предложение „что что-то зашумело“ своей формой указывает на связь его с другим, на зависимость от другого, подчинение другому предложению, а именно—предложению „купец услыхал“; а само это предложение по своей форме является независимым.

— Выделите из второго примера независимое предложение! („Он положил шубы...“) А какое предложение является зависимым от него, подчиненным ему по своей форме? („Как только услыхал“.) А с каким предложением и как связано предложение „что кто-то идет“? (Зависит, подчинено предложению „как только услыхал“.)

Сообщаем термины „*подчинение*“ в отношении способа объединения подобных предложений, а также термины „*главное*“ и „*придаточное*“ предложения. Никаких подробностей в отношении способов подчинения, а равно никакой классификации придаточных предложений не сообщается. Вместо всяких ненужных для школ I ступени подробностей в отношении строения сложных предложений полезно, насколько позволяет время, выражать отношения предложений в сложных объединениях в наглядной графике. Отношения *сочинения* изобразятся в виде линий, расположенных в одной горизонтали:

(„Травка зеленеет, солнышко блестит“ и т. д.)

Отношения *подчинения* изобразятся в виде линий, расположенных друг под другом, по степеням зависимости и подчинения:



1) „Вам кажется, что вы смотрите в море, которое широко расстилается под вами“...

2) „Я рассказывал, что у нас в доме был пожар, который произошел от того, что дети неосторожно играли со спичками, что я выпрыгнул с двумя детьми из окошка; или что на меня напали разбойники, с которыми я быстро расправился“...

Фонетические явления.

Основная задача фонетических занятий этого года—подведение итогов наблюдениям предшествующих годов, направленных на установление различий между видимыми при чтении и изображаемыми на письме значками-буквами и воспроизводимыми по этим значкам звуками, а также и дальнейшие наблюдения, углубляющие выводы в этом же направлении.

Уже в предшествующем концентре наблюдений дети установили, что под влиянием ударения и в зависимости от положения в слогах передударенных и послеударенных гласные звучат различно. Теперь можно проследить эти явления более планомерно и притти к некоторым выводам.

Приведя наблюдения предыдущего концентра о смене гласных звуков в разных их положениях в отношении к ударению в систему, мы получим такую таблицу смены (чередования) гласных с предыдущим твердым согласным:

Гласный.	Под ударением.	Перед ударением.	Дальше от ударения.	После ударения.
а	а са́д	а са́ды	а (ъ) са́довод	а (ъ) вы́са́дка
о	о до́м	а дома́	а (ъ) домово́й	а (ъ) и́з до́му
э	э же́нин	ы жена́	ъ женихи́	ъ тяже́сть
ы у	нет заметных изменений.			

Обозначение глухих гласных неполного образования—*а*—можно заменить через значек ъ, указав, что когда-то этой именно буквой—„ер—передавали данные глухие гласные. Вообще же злоупотреблять упражнением в транскрипции (в обозначении условными знаками слышимых звуков) не следует из опасения вредных последствий для правописания: достаточно,

если в целях установления слышимого звука ученик сумеет условно обозначить в том или ином слове этот звук (съдавот, высътк, жына—жънихи—тяжъсть...).

Следует, наоборот, подчеркивать, что, несмотря на одни слышимые звуки (дама́), мы пишем другие буквы (дома); морфологическими наблюдениями учащиеся достаточно подготовлены к осмысливанию этого несоответствия: они наблюдали при подборе слов по формам, что одна и та же часть слова—основа (коренная), представка, подготовка, окончание—повторяется в словах сходного значения без изменения.

Бывают, однако, случаи, когда смена звуков, происшедшая в зависимости от ударения, закрепляется в письме. Эти случаи следует отметить столько же в целях правописания, сколько для осмысливания происходящей в связи с укрепившимся в правописании чередованием перемены в значении слов и видоизменения в форме таких слов.

Сравниваем такие случаи:

п о к о́ с — к о́ с и т — к о с и́ т ь — **кашивать**
н о́ с к а — н о́ с и т — н о с и́ т ь — **нашивать**
л о в — *л о в и т* — *л о в и т ь* — ***лавливать***
и т. д. (подберите сами).

Во всех этих и подобных примерах (подбор их дан между прочим в „Нашем языке“ Пешковского, § 165) обращается внимание детей на смену гласных о — а и на то, что в некоторых случаях эта смена закрепилась на письме.

— Выделите коренные основы в левых словах наших примеров до последних крупным шрифтом напечатанных слов!— К О С, Н О С, Л О В. — Выделите те же основы в последних словах! — К А Ш, Н А Ш, Л А В. — Сравните *косить, кашивать, ловить, лавливать* по первым двум звукам: какой звук вы обозначили бы после букв *к* и *л*? — *а*. — А какую букву вы пишете в левых словах? А в правых? Изменилась ли коренная основа на письме в левых словах? А в последних правых? Отчего произошла такая перемена? Сравните левые и последние слова по смыслу: какая разница в смысле их?

Отмечаем таким же образом изменение в звуковом составе коренной основы в словах „летал“, „хлебал“ и „лётывал“, „хлёбывал“. Отмечаем вместе с тем и изменения в смысле тех и других слов.

Следует также систематизировать и явления смены гласных в их сочетаниях с мягкими согласными. Мы будем, по аналогии с таблицей смены тех же гласных после твердых согласных, иметь следующую таблицу:

Гласные	Под ударен.	Перед. удар.	Дальше от удар.	После удар.
а	а ряд	и (э) ряды́	и (ъ) рядово́й	и (ъ) вы́рядить
о	о нёс	и (э) несу́	и (ъ) несена́	и (ъ) вы́несу
э	э бел	и (э) бело	и (ъ) белизна	и (ъ) выбелить
и	нет	заме	тных из	менений

К данной таблице надо сделать те же оговорки, что и к предыдущей—в отношении транскрипции. О букве ъ—ерь-следует сказать то же, что и о ъ, т.-е. этой буквой мы условно обозначаем глухой гласный неполного образования после мягкого согласного. Произношения—нисуи ньесу, ридавой и рььдавой и т. д., несколько разнясь друг от друга, характеризуют „и́канье“ и „э́канье“ и являются оба литературными.

В явлениях чередования (схемы) гласных после мягких согласных также следует отметить случаи отражения на изменение в смысле слов:

летит—летал—**лётывал**
хлебал—**хлёбывал**
и т. д.

(Конечно, в словах „лётывал“, хлёбывал“ учащиеся должны слышать *о*.)

К подобного же рода наблюдениям нужно отнести и наблюдения над такими случаями, как:

гнездо	гнезда́	**гнёзда**
седло	седла́	**сёдла**
десна	десны́	**дёсны**
и т. д.		

Здесь изменения в звуковом составе основ *гнезд* и *гнёзд* и т. д., вызванные явлением чередования „Э—О“, связываются также с изменением в смысле этих слов.

Очень интересный материал для наблюдений над чередованием гласных после мягких согласных дается в § 168 „Нашего

языка"; особенный интерес эти наблюдения приобретают в связи с наблюдением над формами слов: „*на плечи — при встрече, у прачки — в горячке, между прочим — хохочем..... стаи* (птиц) — *в стае ли — стаяли* (снега)" и т. д.

Проследить, как одни и те же слова *выглядят* на письме и воспринимаются *на слух*, столько же полезно для осмысливания правописания, сколько интересно для сопоставления произносительных и графических элементов слова, а также и морфологического строения его.

Примеры § 169 той же книги углубляли наблюдения над чередованием гласных в их сочетании с мягкими согласными и связанные с этим перемены в значениях слова: „*почитать — почет, внимать — внемлет, висеть — вес*" и т. д.

Привлечением наблюдений над артикуляциями мы можем осмыслить чередование звуков с физиологической стороны.

Припомнив физиологическую сторону явления ударенности при произношении, мы наблюдаем при этом степень раствора рта и распределение выдыхания на ударенный и неударенные слоги—в зависимости от их положения в отношении ударенного слога.

Сравнивая гласные звуки с точки зрения раствора рта при их произношении, мы расположим их в таком убывающем порядке: **а, о, э, у, ы, ъ, и, ь.**

Проследим на чередованиях:

са́т — сады́ — съдаво́т — вы́сътькъ
р ь ат — риды́ — ридивы́ — вы́ридить
(р ь ат — р ь эды́ — р ь ьдавой — выр ь ьд ь ыть)
и т. д.

Замечаем, что под ударением имеем гласный звук широкого раствора, и чем дальше от ударения (или после ударени), тем уже делаем раствор рта.

Переходим к наблюдениям над изменениями согласных звуков в зависимости от их положения в отношении гласных и согласных же звуков.

В сочетании согласных с гласными мы отметим, что в положении перед некоторыми из этих звуков большинство из них могут быть или твердыми или мягкими: н о с — н ь о с, м а л — м ь а л, л у к — л ь у к и т. д.

— А как мы обозначаем в правописании мягкость согласных в подобных случаях? (нёс, мял, лук....)

В положении перед некоторыми гласными большинство согласных могут быть только мягкими: б ь э р ь э г а, н ь и т ь и и т. д.

— А как мы в этих случаях обозначаем мягкость согласных в принятом письме? (Пишем е = *берега, тела...* и никак не обозначаем перед *и* = *нити, сети...*)

В положении перед ы согласные могут быть только твердыми: мы, ты, рыл, сын, цыган и т. д. А могут ли быть такие сочетания: кы, гы, хы?

Согласные щ, ж, ц перед всякими гласными могут быть только твердыми: шар, жолтый, шэст, жэрло, льицу, шына, жыр и т. д.

Согласные ч, щ перед всякими гласными могут быть только мягкими: чьай, чьудо, чьорт.... шшьивьэль (щавель) или шшьчьивьэль, шшьит или шшьчьит (щит), шшьука или шшьчьука, плашшьа и т. д.

Обозначаем ли в принятом письме мягкость *ч* и *щ*? Почему после твердых *ш, ж, ц* пишем *и, е*? Припомните из ваших прежних наблюдений об этом!

Согласные г, к, х могут быть мягкими только перед э и *и*: рукьэ, ногьэ, в ухьэ, рукьи, ногьи, мухьи и т. д. — А как объясните случаи в роде: *Кяхта, Кюхельбекер, гяур...*?

Дальше наблюдаем, как отражается на согласных их соседство с теми или иными согласными же.

Разгруппировываем прежде всего все согласные по признакам звонкости и глухости их.

Устанавливаем сначала разницу в этом отношении по аккустическим впечатлениям:

баба — папа, дубы — тупы, горы — коры,
лови — графи, зубы — супы, тужу — тушу,
дядя — тятя и т. д.

Прислушайтесь к согласным звуками этих слов: какие из них слышатся звучнее, какие глуше? Произносите их шопотом и громко: какие из них заметно меняются от произношения их громко и шопотом? Выделите их в произношении и прислушайтесь, как звучат они в отдельном произношении?—Итак, одни согласные в произношении слышатся, как громкие, а другие глухо.

От чего же зависит звучность или приглушенность звуков? Не от того ли, что мы произносим их разными частями (органами) нашего речевого прибора (рта)? Сравните такие пары звуков:

б—п, в—ф, г—к, д—т, ж—ш, з—с....

Какие части рта принимают участие в произношении первой пары? Одни и те же для того и другого звука?—второй пары? и т. д.

Значит, эти пары звуков образуются при работе одних и тех же частей рта: губ, губ и зубов, языка и зубов, языка и

нёба..., а между тем одни из них *звучат*, слышатся, как громкие, а другие не звучат так сильно; в чем же тут дело?

Сделайте вот что: обхватите пальцами слегка горло в том месте, где несколько выступает кадык, и произносите попеременно звучные и незвучные (громкие и глухие) звуки! Что вы чувствуете при этом? (При произнесении звучных горло дрожит, а при произнесении глухих—нет.)

От чего же происходит дрожание горла? Устраивали ли вы когда-нибудь дудки? Как это делается—расскажите! (Срезается сучок или молодой побег в четверть или больше длиной липы, вынимается из него древесина, один конец заделывается деревом так, что оставляется только узкая щель, а потом нарезываются лады; всё это можно проделать в классе. Вынув древесину, не заделывая конца, пробуйте дуть: звука не получится, а будет шум. Можно сделать еще проще: свернуть трубкой (рупорообразно) листок бумаги и попробовать дуть в конец с небольшим отверстием: получится шум; затем этот конец сдавить, чтобы осталась небольшая щель, дуть в эту щель—получится звук.

Может быть, детям известно устройство еще каких-либо примитивных, детских, музыкальных приборов: дети опишут их устройство.)

От этой аналогии можно перейти к наглядному и вполне для детей доступному описанию прибора гортани с голосовыми связками, иллюстрируя схемой различные положения голосовых связок в смысле сближения друг с другом. Схема эта может быть примитивно дана в следующих видах:

Круг изображает одно из колец гортани; линии в круге—голосовые связки.

Схема 1-я указывает положение голосовых связок в виде двух натянутых струнок при ненапряженном, спокойном их положении: струя воздуха, напр., при дыхании идет свободно, не колебля связок и еле-еле производя трения о стенки их; мы слышим слабый шум при дыхании и слабом, ненапряженном произношении — „х“, „п“, „ш“, „т“ и т. п.: звук еле слышен в виде шума, глухо.

Схема 2-я изображает положение голосовых связок при шопоте и при более напряженном произношении глухих согласных: струя воздуха проходит, производя трение о стенки голосовых связок, в довольно широкую голосовую щель, так что голосовые связки не дрожат.

Схема 3-я показывает, что голосовые связки сближены так, что осталась очень узкая голосовая щель: струя воздуха, проходя сквозь узкую щель, разрывает ее и приводит в колебательные движения, заставляет дрожать голосовые связки; получается *звучание,* и слышится *звонкий голос.*

— Произносите громко *ааа* и, обхватив пальцами горло около голосовых связок, замечайте, дрожит ли горло. Потом этот же звук тяните шопотом: почувствуют ли ваши пальцы толчки? Будет ли дрожание? Отчего же происходит дрожание? В каком положении голосовые связки при произношении громкого, звучного *а*? А при произношении шопотного, глухого *а*? Теперь сделаем такой опыт: держите ладонь перед ртом и произносите попеременно громкое и шопотное *а!* В каком случае струя воздуха будет итти заметно сильнее? Отчего это? Этот же опыт проделайте со всеми глухими и звонкими согласными, произнося попеременно тот и другой: *п*—б, т—д, с—з и т. д. Наконец, проделаем такой опыт: тяните, сколько можете, громкое *а,* а потом тяните шопотное *а!* Какое *а* дольше можете тянуть? Отчего это? Как расходуется струя воздуха в первом случае и как во втором и почему? Проделайте тот же опыт с звуками: „з“ и „с“, „ж“ и „ш“...

Какой вывод сделаете из всех наших опытов и наблюдений: чем объясняется *звонкость* и *глухость* звуков? Каковы все гласные, произносимые вслух (а не шопотом), звуки?

Составьте парные списки всех глухих и звонких согласных звуков! Какие звуки останутся без соответствующих пар?

Установив таким образом различие в физиологических условиях произношения глухих и звонких согласных, переходим к наблюдениям над случаями *уподобления* одних *согласных* другим при их сочетании. Ряд хорошо подобранных примеров на эти случаи имеется в „Нашем языке“ в §§ 148, 149, 150, 151, 152, при чем примеры здесь подобраны так: § 148 дает примеры для установления самого закона уподобления; 149 дает подбор примеров с двумя уподобляющимися третьему звуками, в том числе один предлог; в 150 подобраны примеры с употребляющимися представками без изменения их в орфографическом письме; в § 151—примеры с представками *без, чрез, из, воз, раз, низ,* изменяющими конечные буквы в орфографическом письме; в 152 даны примеры с двумя уподобляющимися согласными внутри слова.

Берем примеры для установления самого закона уподобления согласных:

Суп подан.	Суп бобовый.
Суп тухлый.	Суп душистый.
Суп соленый.	Суп зеленый.
Тишь кругом и т. д.	Тишь да гладь и т. д.

— Произносите попеременно примеры слева и справа: как бы изобразили на письме, обозначая *звуки*? (Супподън — суббовъй и т. д.) Отчего же в правых примерах произошла перемена в звуках? Произносите их, выдерживая глухие звуки в первых словах, но не делая перерывов в произношении: су*п*бобовый.... Что при этом вы испытываете? От чего зависит эта неловкость, склоняющая вас к невольной остановке на звуке *п*? В каком положении находятся голосовые связки при произношении звука *п*? А при произношении звука *б*?

Какое удобство представляет произношение „суббобовый“ и т. д.? (Две разных работы сливаются при этом в одну работу.)

Значит, здесь из двух согласных, стоящих в произношении рядом, первый *глухой* стал похожим по звонкости, *уподобился* второму звонкому звуку.

А почему мы при письме „суп бобовый“ и т. д. удерживаем букву п, несмотря на то, что произносим иной звук?

Рассмотрите теперь такие примеры:

Зуб поломанный.	Зуб больной.
Зуб тащат.	Зуб дергают.
Чиж поет.	Чиж запел.
Раз пять.	Раз десять

и т. д. (Подберите сами.)

Проделав ту же работу, что и с вышеприведенными примерами, приходим к выводу об уподоблении *предыдущего звонкого последующему глухому звуку*.

Из наблюдения над случаями, подобными „прирос *к* дереву“ (прирозгдереву), „ход *в* погреб“ (хотфпогреб), приходим к выводу, что и два предыдущих уподобляются последующему третьему.

Ставим также вопрос, относящийся к правописанию всех подобных случаев.

— Откройте любой рассказ, статью или стихотворение; читайте внимательно, и все относящиеся к установленному нами закону об уподоблении согласных случаи выпишите!

Наблюдайте за своим произношением и произношением окружающих: отметьте такие же случаи уподобления согласных!

Подобрав дальше примеры с представками („поодпить — подбить, подсыпать—подзадорить, сбить—*сшить*, *сделать—стащить*“ и т. п.), делаем те же наблюдения и ставим тот же вопрос о правописании подобных случаев.

Параллельно с этими случаями наблюдаем случаи уподобления согласных в приставках *из, воз, раз, без, чрез, низ* (*избить—испить*, *воздать—восторжествовать*, *взбить—вспотеть* и т. д.). Ставим вопрос о правописании и даем соответствующие упражнения.

Вопрос о правописании случаев уподобления согладных внутри слова („*губка—крупка*, *лодка—глотка*, *сказка—краска*, *кошка—ложка*, *ловко*“ и т. д.) разрешается в связи с морфологическими наблюдениями над основой, подставкой и окончанием.

Наши наблюдения над законом уподобления согласных по звонкости или глухости их дополняем наблюдениями над *уподоблением по мягкости:*

Узы—узник.	Банный—банщик.
Кислый—кислит.	Карманный—карманчик.
Несла—несли.	Злой—злее.

Обозначьте в условном письме звуки, какие вы здесь слышите! (Узы—узьньик, кьислый—кьисьльит, злой—зьльэйэ.)

— Какие изменения вы замечаете в рядом стоящих согласных звуках? Какое уподобление здесь произошло? Какой звук и какому уподобился? В чем уподобился? А не могли ли бы вы сохранить твердость в произношении этих звуков? Попробуйте произносить их твердо! А какое произношение легче?

— Возьмите книгу, откройте любую страницу и ищите случаи уподобления по мягкости: трудно ли найти такие случаи? Редкое ли это явление в языке? Прислушайтесь к вашему разговору и отметьте эти же случаи!

В связи с только что сделанными наблюдениями о смягчении согласных перед мягкими согласными, в свою очередь смягчающимися перед известными гласными, делаем наблюдения над случаями *несмягчаемости* согласных в этом положении, а, наоборот, употребляющих себе последующий гласный: наблюдаем случаи *закона обратного уподобления.*

„*В имени* „Тит“ всего три звука“.
„*К идолу* Перуну ходили толпы народу“.
„Вместе *с илом* унесло и раковины“.

Прислушайтесь к подчеркнутым согласным звукам: смягчаются ли они перед *и*? Почему же они не смягчаются? Попробуйте сказать так: „*в* его имени“... „*к* тому *идолу*...“.

„с того ила... Как мы привыкли произносить во многих случаях словечки-предлоги *к*, *в*, *с* и т. п. — твердо или мягко?

Сравните такие случаи:

кол *и* топор — сравни — „коли"
дым шел *из* полу — сравни — „шли"
он и я — сравни — „они".

Смягчились ли здесь подчеркнутые согласные перед *и*? Как в большинстве случаев мы привыкли произносить эти согласные в словах *кол*, *шел*, *он* и т. д.?

А если во всех рассматриваемых случаях согласные произносятся твердо, то как же они могут, оставаясь твердыми, сочетаться с произношением *и*? Возможно ли в нашем произношении такое сочетание? А как вы условно изобразите *звуки* во всех наших примерах? Сделайте это (вымьиньи, кыдълу, сылъм, колытапор, шолыспълу, оныйа). А как мы могли бы во всех этих случаях произнести *и*, оставляя твердым предыдущий согласный? (Только сделав остановку между словами: *он и* йа.)

Значит, во всех рассмотренных случаях в слитном произношении слов произошло уподобление какого звука какому: предыдущего последующему, как мы наблюдали до сих пор, или наоборот? А отразилось ли это произношение в принятом писании? Почему же мы не пишем *ы* вместо *и*?

Теперь сравните такие случаи:

*и*скать — обы*и*скать, поды*и*скать...
*и*грать — обы*и*грать, разы*и*грать...
*и*ду — преды*и*дущий
и т. д. (Подберите дальше сами.)

Чем объясните вы появление *ы* вместо *и*? Почему же в предъидущих примерах мы не наблюдали такого влияния уподобления в произношении на правописание?

Переходим к наблюдению случаев *расподобления* согласных звуков при их сочетании. Отправляемся от примеров:

легонько — легко
мягок — мягкий
коготь — когти
ноготь — ногти
деготь — дегтю.

Сравните по произношению подчеркнутые буквы: как произносится одна и та же буква в левых и правых примерах?

Не догадаетесь ли, почему в правых примерах произошла такая замена звуков? Сравните такие произношения:

ля*г*у — ле*г*ла
мо*г*у — мо*г*ла.

Произошла ли здесь замена звука *г* в левых примерах? Обратите внимание на то, перед какими звуками стоит *г* в предыдущих примерах! Произносите отдельно: *г* — *к*; *г* — *т*! Какие это звуки — длительные или мгновенные? Теперь произносите: *г* — *л*! Какой звук *г*? а *л*?—Произносите *х* — *к*, *х* — *т* и отметьте, какие длительные, какие мгновенные! Как удобнее произносить—под ряд два мгновенных или длительный + мгновенный? Значит, в приведенных примерах чем объясните замену звука *г* перед *к* и *т*? (Удобством произношения.)

Как назвать такую замену звуков, когда предыдущий звук, одинаковый по работе речевого органа с последующим, заменяется другим звуком, требующим неодинаковой работы речевого органа? — Здесь уже мы имеем не уподобление работ, а *расподобление* их: такая замена и называется „расподоблением звуков".

А в какой звук расподобился в наших примерах звук *г*? А почему не в другой какой-либо длительный? Сравните звуки *г* и *х* по работе языка: в чем сходство, в чем разница? Значит, звук *г* расподобился в такой звук, который требует работы языка, близкой для произношения этого же звука, но не *взрыва*, не толчка воздуха, а трения его о спинку языка.

Рассмотрите теперь такие случаи:

*к*ого — *к*ому — *к*то
*ч*его — *ч*ему — *ч*то.

Как произносите последние слова? Какой звук появляется опять на месте *г*? А какой на месте *ч*? Объясните эту замену!

Не приходилось ли вам слышать такие произношения: *некрут*, *колидор*, *лессора*, *секлетарь*, *дилехтор* и т. д? А как правильнее следует сказать? Выпишите попарно правильные и неправильные произношения, подчеркните звуки, замененные другими, и объясните замену законом языка (каким)?

Не подберете ли сами таких же явлений в языке: прислушайтесь к речи окружающих, к своей речи и отметьте нужные случаи!

Наблюдаем дальше над изменениями *звонких согласных в конце слов*, не сливаю щихся в своем произношении с следующими словами.

Подбираем в определенной системе примеры:

1) зуб, лоб, гроб, дуб, боб...
зыбь, грабь, голубь...
2) лов, ров, засов, коров...
бровь, кровь, любовь...
3) луг, плуг, круг, друг...
4) год, род, след, рад...
медь, гвоздь, медведь...
5) чиж, гуж, луж, муж...
6) раз, газ, глаз, воз...
грязь, лезь, мазь...

Какие звуки слышите во всех наших примерах на конце? А какие пишете буквы? Как объясните это несоответствие письма с произношением? Как лучше писать во всех этих и подобных случаях: сообразуясь с произношением или не сообразуясь?

Подберите сами примеры из книг, из речи окружающих и собственной вашей речи.

А не сумеете ли объяснить, чем вызывается такая замена звонкого согласного соответствующим глухим в конце произносительной работы? Примите во внимание для объяснения этого все то, что вам известно о работе голосовых связок. Пробуйте произносить попеременно—с звонким и глухим звуком на конце: дуп—дуб, крофь—кровь и т. д. Какое произношение оказывается более легким? Почему?

А не приходилось ли вам встречать людей (малороссов, например), которые произносили бы в некоторых из наблюдаемых нами случаях с звонкими согласными на конце (*кровь, дров* и т. п.)?

Наконец, наблюдаем явления *чередования согласных*:

уг — друзья — дру*ж*ба...
лик — ли*ц*о — личный...
стра*х* — стра*ш*но...
хо*д*ить — хо*ж*у — хо*жд*ение...
све*т*ить — свечу — осве*щ*ение...
могу — мо*чь*; пеку — пе*чь*...
лю*б*ить — лю*бл*ю...
ло*в*ить — ло*вл*ю...

Ни о каком смягчении в случаях подобных чередований не должно итти речи. Учащиеся просто наблюдают *смену, чередование* одних звуков с другими.

В процессе наблюдений над звуками учащиеся невольно должны были обращаться к условиям их образования и так или иначе группировать их по условиям работ, нужных для произношения тех или иных звуков.

В виде завершения наблюдений над звуками можно будет составить с учащимися таблицу группировок звуков. В простой таблице можно будет представить звуки русского языка в следующих группировках:

1. Гласные, расположенные по степени раствора рта:

а, о, э, у, ы, и.

2. Согласные:

Звонкие.			Глухие.	
плавные;	носовые;	остальные.		
	м	б в	п ф	губные.
	н	д з ж	т с ш ц ч щ	зубные.
л р		й г	к х	язычные.

В видах упрощения думаю, что можно будет ограничиться указанием только на виднейших участников речевой работы: губы, зубы, язык, не детализируя при этом ни комбинированных работ губ и зубов, языка и зубов, языка и нёба.

Звук й (собственно j) пришлось ввести в таблицу согласных и оставить не отмеченным в таблице гласных *неслоговое и*: наблюдение над последним придется выделить особо, поставив в связь с характеристикой гласных со стороны их слогообразовательной роли.

Что вы знаете относительно гласных: при каком положении голосовых связок все они образуются? Как распределяется на них струя воздуха? По какому признаку мы делим слово на слоги? На какой звук падает в слове ударение? Будучи неударенным, теряет ли гласный звук свое слоговое значение? (До́ма — дома́: по скольку ударений в слове? А по скольку слогов?)

Теперь возьмем такие случаи:

сара́и — сара́й шéи — шéй
змéи — змéй злодéи — злодéй
сто́йла, по́йло, во́йны...

Сосчитайте число слогов в парных словах и число букв! Вслушайтесь в слова с меньшим числом слогов: какой в них звук похож на слоговый предыдущего слова? Чем он отличается от него? (Он не образует слога, а как бы примыкает

к предшествующей гласной.)—Это—тот же звук *и*, только не образующий слога: *неслоговое и*.

Сравните с таким случаем: „Кошка мя*у*кает—м я́ у—м я́ у". Сосчитайте слоги в последних двух словах: по скольку в них слогов?—Сравните с таким произношением: „м я у́—м я у́!" В этом случае будет по скольку слогов?—Итак, в слове м я́ у один слог, а сколько в нем гласных? Какие? (А, у.) Какой же из них является слоговым, а какой неслоговым? Значит, не только *и* может быть неслоговым.—А какой значок мы ставим для обозначения неслогового *и*. Можно ли было бы обойтись без этого значка? Чем это было бы неудобно?

Возьмем такие слова: *яма, юла, ель, ёж*. Обозначьте условно в этих словах *звуки!* (иами, иула, иэль, иош). Сравните первый звук с неслоговым *и*: не один ли и тот же это звук? Произносите слоги: *иа, иу, иэ, ио*, и вслушайтесь хорошенько в первый звук; сравнивайте его с последним звуком слогов *аи, ои, эи!*—Разница хотя и будет, но небольшая.

Итак, отметим, что гласные звуки *и* и *у* могут быть и неслоговыми: первый во многих случаях, а второй в редких.

— Обратите теперь внимание на такие случаи: м ы с л ь, в о п л ь, х о л м, п о л н, в и х р ь, б о д р, д о б р...

Произнося их, ударами руки обозначайте слоги: во сколько ударов (тактов) произносите эти слова? А сколько здесь гласных? А можно ли все эти слова произносить за один такт? Ясны ли тогда будут все (особенно конечные) звуки? Значит, удобнее произносить в два такта; но ведь гласный только один в каждом слове,—какие же звуки становятся слоговыми?

Значит, и согласные могут быть иногда слоговыми. Но когда и какие согласные?

— Скажите в два такта следующие слова: к о т, т о т, т а к! Почему нельзя? Длительные или мгновенные здесь согласные?

— Теперь скажите в два такта такие слова: р о м, л о м, д о м, п о л...

Хорошо ли выходит, когда вы будете говорить эти слова в два такта? Почему же такие слова, как *мысль, добр*, удобнее сказать в два слива, а не в один? Значит, в каких случаях согласный звук может стать на месте слогового, усилившись в произношении? (В случаях стечения согласных, особенно в конце слова.) Всякий ли согласный может усилиться в произношении? (Только длительный, а еще лучше вместе с тем и плавный: *м, н, л, р*.)

В результате всех наблюдений над звуковой и произносительной сторонами слов к концу всего школьного курса у учащихся получатся отчетливые и более или менее углубленные представления о различиях между звуком и буквой, языком письменным и произносительным,—такие, что они уже не смешают этих двух родов явлений. Отчетливо уяснив условность графического изображения звуков — в связи с некоторыми опытами в такой условной транскрипции, с одной стороны, и в связи с морфологическими наблюдениями, с другой,—учащиеся, как мы видим, в состоянии будут разбираться в более или менее тонких случаях звуковых и графических расхождений (в роде о н ы я, ш о л ы с п ъ л у...). При этом они не только не будут смущаться этим обстоятельством, но, установив правильные ассоциации между графическими и фонетическими элементами, выработают в своем уме представления той и другой стороны слова в их привычном взаимоотношении (условные графические знаки „о к р е п бы“ будут ассоциированы с слуховым образом „а к р е б б ы“). Находя поддержку в живом и всегда выразительном произношении и чтении, эти языковые представления не будут односторонними в смысле только графических элементов: т.-е. слово не только будет представляться ученику в виде известных комбинаций печатных или письменных значков, но оно будет звучать у него в ухе; читая книгу, он не только будет видеть буквы, но и слышать самые звуки живой речи.

Значение наблюдений над звуковой стороной слов для орфоэпии.

Новая школа, выдвигая живое слово, как объект для наблюдений, дорожит произносительной стороной его не в меньшей мере, чем условно-символической в его книжном, графическом отображении. Поэтому, не забывая орфографической стороны в школьных занятиях языком, она предъявляет к учащимся в школе и некоторые орфоэпические требования, совершенно игнорировавшиеся старой школой, культивировавшей исключительно орфографические идеалы.

Привыкши в наблюдениях над звуковой стороной слова ценить в нем этот живой произносительный элемент, ученик новой школы получает в этих наблюдениях наиболее правильный подход к орфоэпическим достижениям. Зная условность графического изображения слова буквами, учащийся не будет ими соизмерять свое произношение (его, чего, синего...), на-

оборот, во многих случаях сумеет воплотить слово в живые звуки вопреки им („лехко“, хто, што, афца и т. д., и т. д.).

Наблюдения над явлениями уподобления и расподобления, над законом конца произносительной работы, слоговым и неслоговым значением гласных и согласных, над явлениями чередования звуков и т. д. постепенно вводят учащихся в понимание духа живого произносительного языка и приучают их руководствоваться требованиями и законами этого языка.

Эти же наблюдения будут держать учащихся всегда на страже правильного произношения, часто соблазняющегося видом написанного: в школе нередки случаи такого чтения по буквам, как уже отмеченные „его“ (вм. ево) „чего“ (вм. чево), „когда“ (вм. кахда) и т. д.

Наблюдения над законом уподобления, напр., отучат школьников от привычки читать: „отдать“ (вм. аддать), „с горы“ (вм. згары), „к земле“ (вм. гземле), „с иголки“ (вм. сыголки) и т. д.

Наблюдения над законом диссимиляции предупредят от такого чтения, как „когти“ (вм. кохти), ногти (вм. нохти), „кто“ (вм. хто), „что“ (вм. што).

Наблюдения над чередованием гласных, в связи с ударенностью в слове, приучат читать—„чисы“, „йизык“ „гъдавой“, „гърацкой“, „виковать и т. д. (вм. *часы*, язык, годовой, городской, вековать и т. д.).

Наконец, из наблюдений над произношением учащийся узнает, что слова: „конечно“ и „успе*ш*но“, „печник“ и „со*ш*ник“, „ду*ш*но“ и „скучно“ и т. д. (см. подбор примеров в § 129 „Нашего языка“) читаются, несмотря на разные буквы, одинаково в подчеркнутых местах.

Конечно, в школах „окающих“ местностей дети не могут усвоить системы „акающего“ говора, но и они узнают по крайней мере, что принятое литературное произношение звучит так-то.

Как быть с некоторыми диалектическими особенностями в произношении той или иной местности, а равно и с индивидуальными произношениями, возможными в школе?

Программа предлагает наблюдать и особенности местных произношений, „устраняя высокомерное или насмешливое к ним отношение и не трактуя их исключительно, как „неправильности“, рассматривая их, как вполне законные явления“.

Наблюдения над диалектическими особенностями в произношении дадут возможность путем сопоставлений составить представление о так называемом литературном произношении, которое употребляют литературно образованные люди; с другой стороны, эти наблюдения могут повести и к устранению некоторых из особенностей этих произношений, как слишком

расходящихся с общепринятым (сюда могут быть отнесены случаи в роде „рукам, ногам“ (вм. руками, ногами), „цоканье“ и „чеканье“, „яканье“, мягкие глагольные окончания 3-го лица наст. и буд. врем. и нек. друг.). Но ни в каком случае школа не может ставить своей задачей вытравление местных диалектических особенностей говора, взятых в целом.

Наблюдение над индивидуальными особенностями в произношении отдельных учеников, с осторожным подходом к ним, даст возможность или оттенить некоторые стороны общепринятого произношения (напр., случаи несмягченного произношения „свьэт“—вм. сьвьэт, своеобразное „р“ или „л“...), или повести к устранению некоторых недостатков в произношении (картавость, шепелявость и проч.); при этом к наблюдениям над артикуляцией данного ученика могут быть привлечены и товарищи: серьезная постановка этих наблюдений не только исключит какую-либо насмешливость, но возбудит участливое отношение к товарищу и стремление помочь ему овладеть нужной артикуляцией.

Образцы правильного литературного произношения самого учителя, даваемые им в связи с звуковым анализом слова на уроках наблюдений над произносительной стороной речи, привьют вкус к литературному языку и разовьют чутье живого выразительного слова. Так будут связаны занятия по наблюдению над звуковой стороной речи с занятиями по развитию речи и выразительному чтению.

Наблюдения над формами слов.

В последнем концентре грамматических занятий подводятся итоги всем наблюдениям в области морфологических явлений языка. Суммируя все формальные признаки слов, мы естественным образом производим группировку частей речи по их формальным признакам.

Уже из наблюдений предыдущего концентра учащиеся знают, что есть группы слов склоняющихся и спрягающихся; познакомились они и с терминами „существительное“, „прилагательное“, „глагол“. Теперь присматриваемся ближе к этим группам слов, а равно наблюдаем группы слов, не вошедших в эти разряды.

Берем группы слов, объединяемых по своим формам в разряд „существительных“.

Вспоминаем, что важнейшим признаком слов, входящих в этот разряд, является их изменяемость по падежам, способность принимать определенные падежные формы (*кирка—стирка*,

кирки—стирки...; чай — лай, чаем — лаем...; охота — доброта, охоте—доброте и т. д.). Вспоминаем, что по падежным формам существительные разбивались нами на три группы, на „три склонения“, как уже можно будет называть эти группы падежных форм.

Эти три группы можно будет теперь дополнить группой „разносклоняемых“ существительных: *путь, время, племя, бремя* и т. п. Взяв эти и подобные слова из живых сочетаний их в речи, обращаем внимание на их падежные формы. Приводим эти формы в систему и сравниваем с известными уже учащимся тремя группировками склонений: окажется, что полученная группа не подойдет целиком ни к какой из этих групп. Устанавливаем, что во всех падежах, за исключением творительного, эта группа подойдет к 3-му склонению, а в творительном—к 1-му склонению: назовем эту группу—группой „разносклоняемых“.

Имеющееся таким образом у детей представление о группе имен существительных с точки зрения их падежных форм дополняем наблюдениями над некоторыми особенностями в падежах имен существительных:

„С *миру* по нитке—голому рубаха.

„Сосед Демьян... не давал соседу Фоке „ни *отдыху* ни *сроку*“.

„Еду, еду—*следу* нету“...

„У дядюшки у Якова про баб *товару* всякого: *ситцу* хорошего—нарядно, дёшево!“

„Волк из *лесу* в деревню забежал“... и т. д.

Рассматривая подчеркнутые слова в этих и подобных им примерах (много примеров дано в „Маленькой грамматике“ Державина), мы видели, что слова эти, обозначающие имена существительные, по окончаниям своим подходят к дательному падежу сущ. первого склонения. Как же довести наших юных наблюдателей до понимания того, что здесь не дательный, а родительный падеж, если мы не хотим пользоваться вопросами? Опять прибегаем к нашему методу сопоставлений и подстановок.

— Замените в первом примере слово *миру* словом *люди* или *человек* и составьте с ними ту же фразу: „С *людей* (с *человека*) по нитке“...

— Во втором примере слова *отдыху* и *сроку* замените словами *уха, потроха* („Не давал... ни *уху* ни *потрохов*...“) и т. д. во всех примерах... — В каких падежах стоят слова „*людей, человека, уху*“ и т. д.? Значит, формой каких падежей являются слова *миру, отдыху* и т. д.? Чем замечательны эти формы? А

попробуйте заменить эти формы нормальными формами по вашей таблице падежных форм! — „С *мира* по нитке“... „Ни *отдыха* ни *срока*“... „Из *леса*“ и т. д... Возможна ли такая замена? Возьмите теперь такой пример: „Волк подбежал *к лесу*“, и попробуйте заменить формой „*к леса*“! Возможна ли *здесь* такая замена?—Значит, в некоторых случаях на ряду с падежным окончанием родительного падежа *а* (*я*) может быть падежное окончание того же падежа *у* (*ю*).

Рассматриваем теперь такие примеры:

„В *лесу* раздавался топор дровосека“...

„Лягушка, *на лугу* увидевши вола, затеяла в дородстве с ним сравняться“...

„*В саду*, *в дому*, *на полу*, *в углу*“ и т. д. в разных их сочетаниях в речи (дети легко придумают и сами эти сочетания).

Опять путем сопоставлений или замены („*В поле* раздавался голос пахаря“; „*в лесах* раздается пение птичек“; „на лугах мы видим цветы“... „*В темном лесе*“... и т. д.) мы убеждаемся в том, что здесь имеется форма предложного падежа на *у* (*ю*) на ряду с формой *е*.

В отношении особенностей в падежных окончаниях существительного множественного числа мы, не ставя нарочитых наблюдений со специальным подбором нужных примеров, отмечаем эти особенности лишь при встрече с ними на различных занятиях языком (чтение, развитие речи, обиходная речь учащихся...). Мы в этих случаях отметим, что на ряду с окончанием на *ы—и* могут быть окончания на *а* (*я*): „*Годы—года*, *снеги — снега*, *домы — дома*“ и т. д. При этом очень полезно обратить внимание на разницу в значениях, связанных с употреблением той или другой формы, напр.: „*листы* бумаги“ — „*листья* на деревьях“; „*цветы* в поле—цвета материи“; „что за *счёты*! Лишь стало бы охоты...—*счета* на закупленный товар“ и т. д...

Будут также попутно отмечены и такие случаи, как: *деревá—деревья*, *колы—колья*... или: „*сыны—сыновья*“ и т. п.

Характеристику имен существительных со стороны их падежных форм можно дополнить на данной ступени языковых наблюдений, на их словообразовательные особенности.

Припомнив, что словообразовательными частями основы являются представки и подставки, поведем наблюдение над тем, какими из этих частей в особенности пользуется язык при образовании имен существительные.

— Образуйте имена существительные от следующих прилагательных: *белый*, *черный*, *красный*, *синий*, *добрый*, *теплый*,

малый, острый, богатый, паровой, чайный и т. д.! Подчеркните при этом словообразовательные части:

Белок, белила, беляк, белянка, белизна...
Чернец, чернила, чернавка, черника, чернота...
Краснуха, краснота.
Синька, синяк, синева.
Добряк, доброта.
Теплушка, теплынь, теплота и т. д.

— Образуйте существительные от следующих глаголов: *строю, варю, куплю, кричу, скачу*...

Строитель, стройка, строение.
Варение, варка, варево.
Купец, покупатель, покупка, купля.
Крикун, кричание, крикливость и т. д.

Выпишите все словообразовательные части из всех ваших примеров! Обратите внимание, каких словообразовательных частей больше — представок или подставок? Выделите чаще других повторяющиеся подставки. Образуйте с помощью их новые существительные от следующих существительных: *бег* (бегун), *шум* (шумливость), *заря* (зарево), *мышь* (мышка) и т. д.

В следующей народной песне о „Волге матушке“ выделите существительное с подставками; подставки подчеркните:

„Волга—реченька привольная, дороженька раздольная. Забушуй же, непогодушка! Разгуляйся, Волга реченька, ты возьми мою кручинушку! Ты взойди, красное солнышко, над зеленой дубровушкой и над Волгой, нашей матушкой! Разгони туманушки непроглядные!“ (Из „Задач по правописанию“ Шапошникова.)

Можно предложить сделать то же с соответственно подобранными баснями, стихотворениями, прочитанными и проработанными на уроках чтения статьями. Эту же работу очень хорошо связать с работой по развитию речи. Ряд тем в этом направлении находим в пособии *Щепетовой* и *Флерова* „Самодиктанты и свободные диктанты“, стр. 41—46, в роде следующих: „Нарисовать картинку: лужайка, на ней колокольчики, одуванчики, пасется теленочек“. Сделать надпись, употребив слова с суффиксами *ек—ик*. Слова для рассказа на тему „Мой котеночек“: Оля, котеночек-игрунчик, бабушка, чулочек, клубочек, ящичек, столик, моточек, шнурочек, стаканчик, листочек. — Слова для комбинационных работ: мешочек, кусочек, островочек, жеребеночек, тулупчик, кустик, зайчик, кузнечик, молоточек, мотылечек, мячик“ и т. д...

В результате ряда наблюдений над подставками, употребляемыми для образования существительных, мы можем выде-

лить употребительнейшие из них и типичные для имен существительных, как-то: ик — ек, н-ик — н-иц, чик-щик, ец-иц, он-ок — ён-ок, оч-ек — ёч-ек, ышк-ишк — ушк, ан-ян, ан-ин — ян-ин, ст-ств, ищ, чин-щин, от, изн...

Понятно, что эти подставки выделятся в работах детей сами собой и, конечно, не подлежат какой-либо определенной классификации, тем более заучиванию.

В конечном итоге мы можем уже охарактеризовать имя существительное, как часть речи, имеющую определенные падежные формы трех основных групп (склонений) и одну смешанную группу (разносклоняемых), а равно пользующуюся для словообразования определенными подставками.

Относительно *имен прилагательных* учащиеся из предыдущих наблюдений знают, что они всегда согласуются в своих падежных формах с именами существительными, при чем в зависимости от грамматического рода последних они меняют свои падежные окончания. Знают также они и то, что окончания имен прилагательных бывают полные и краткие. Теперь можно будет пополнить их представления об этой части речи со стороны словообразовательных особенностей ее.

— Образуйте имена прилагательные от следующих существительных: *золото, камень, огонь, рог, конь, стол, дом, улица*, зверь и т. д.... Подчеркните при этом словообразовательные части:

Золотой, золот*ист*ый
Камен*н*ый, камен*ист*ый
Огне*нн*ый, огн*ист*ый, огне*в*ой и т.

— Образуйте прилагательные от следующих глаголов: *ленится, двигается*, ходит, сидит, *летит, бежит, стоит* и т д. Подчеркните словообразовательные части: лен*ив*ый, по*дв*ижной, ход*ж*ий — ходячий, сидячий, лету*ч*ий, лет*к*ий беглый, стой*к*ий и т. д...

Выпишите из всех ваших примеров подставки. Образуйте с помощью их прилагательные от существительных и глаголов по вашему выбору.

— Образуйте новые прилагательные от следующих прилагательных: *белый, синий, дорогой, красный, добрый, злой* и т. д. Подставки подчеркните: бело*ват*ый — белень*к*ий, синева*т*ый — синень*к*ий, зл*ющ*ий и т. д.

Подобравши статью, басню, знакомое стихотворение, предложить выписать прилагательные и подчеркнуть суффиксы. В связи с орфографическими задачами (напр., у Шапошникова § 39) учащиеся закрепляют известные разряды суффи-

ксов. Можно дать задания, аналогичные предыдущим, в связи с употреблениями в развитии речи (см. у Щепетовой и Флерова. „Самодиктанты", задания на суффиксы прилагательных).

В результате выделяем характерные для имен прилагательных подставки, а именно: н-ен-ян к-ск, т-ит-ст-ист, в-яв-ив-ов-ёв, ов-ат, ов-ит, ев-ат, н-ов-ат, л, л-ив. А для кратких форм прилагательных — подставки *он* (полон), *ок* (крепок), *ин* (мамин, сестрин).

Итак, мы получаем возможность характеризовать имя прилагательное не только со стороны падежных форм и родовых окончаний, но и со стороны характерных для этой части речи подставок.

Особенного внимания потребует в последнем отношении наблюдение над формами прилагательных, образованных от глаголов при посредстве подставок **щ, вш, ш** (т.-е. так называемые причастия настоящего и прошедшего времени).

Берем такие параллели:

„Лету*чая* мышь—лет*ящая*, лете*вшая* мышь
„Висячая лампа—вис*ящая*, вис*евшая* лампа
„Жгучий песок—жгу*щий* песок
„Обгорелая балка—обгоре*вшая* балка и т. д.

Из всех этих сопоставлений важно выделить в правых примерах подставку *щ* (одну или в соединении с другими) и *вш* или *ш* (нес*ший*...).

Эти же сопоставления должны привести к выводу об особенностях рассматриваемой группы прилагательных, имеющих указанные подставки. Особенности эти сводятся не только к тому, что они произошли от глаголов (левые примеры в наших параллелях тоже отглагольные прилагательные): нужно навести наших наблюдателей на признак *времени*, заключенный в этой форме прилагательных.

Сравнивая формы *летучая* мышь и *летящая* мышь, мы, обращая внимание детей на форму в первом примере, спрашиваем их, будет ли мышь *летучей*, если она не летит в данный момент, а висит где-нибудь на балке? А будет ли она *летящей*? Значит, на что указывает первое слово? (На то, что мышь имеет способность летать.) А на что указывает второе слово? (Что она эту способность проявляет сейчас.)

Сравним теперь формы *летящая* мышь и *летевшая* мышь. Берем эти формы в таких словосочетаниях: „летящая мышь похожа на птицу" — „летевшая мышь наткнулась на меня и оцарапала мне лицо".—Когда мышь напоминает собою птицу? (Когда она *летит*.) Когда наткнулась мышь на меня? (Когда она *летела*.) Значит, на какое время указывает форма *летящая*?

А форма *летевшая*?.. (Так же сопоставляем и другие наши примеры.)

Теперь наблюдаем над особенностями форм отглагольных же прилагательных, имеющих подставки: **М** и **НН**, **Т**. Берем примеры:

Мне дали просимую книгу
Мы повторили пройденное.
Туго набитый карман прорвался и т. д.

Здесь путем таких же сопоставлений, как в предыдущих примерах, устанавливаем, что первая форма, с подставкой *М*, указывает на настоящее время, а вторая и третья формы, с подставкой *НН* и *Т*, указывают на прошедшее время.

Думаю, что о залоговой форме в данном случае совсем не следует говорить с учащимися в школе I ст.

О *глаголе* учащиеся из предыдущих наблюдений знают, что это изменяющаяся по лицам, числам и временем часть речи; знакомы они и с термином „спряжение“, равно как и с термином „глагол“.

В данном концентре наблюдений можно будет расширить знакомство с глаголом привнесением наблюдений над возвратной и невозвратной формой, над формой наклонения, видов и формой безличности, а равно и обращением внимания на характерные для глаголов подставки или приметы и на связь их с представками.

Уже группировкой глаголов по имеющимся в окончаниях их звукам *сь* или *ся* в предыдущем концентре наблюдений учащиеся подготовлены к распознаванию двух основных форм глагола — возвратной и невозвратной. Теперь только следует выяснить разницу между этими двумя формами по их значению. Делаем это путем таких сопоставлений:

Умываю — умываюсь
Купаем — купается
Одеваю — одеваюсь и т. д.

Составьте фразы (предложения), в которые вошли бы глаголы той и другой формы: „Я умываю себе лицо холодной водой; я умываюсь холодной водой“. „Я купаю в речке собачку; я купаюсь в речке“. „Он одевает брата в новое платье; он одевается в новое платье“.

— Возможны ли те добавочные слова, какие имеются, в предложениях с глаголами без *сь* или *ся*, в предложениях с глаголами с этими частицами, т.-е. можно ли составить предло-

жение так: „Я купаюсь в речке собаку“ и т. д.? Значит, эти глаголы, приняв к своим окончаниям частицы *сь*, *ся*, изменили свое значение так, что смысл всего предложения с этими глаголами получается совсем другой.

Частица *ся* это—славянское слово, обозначающее „себя“: слово „купается“—можно было бы разделить на два слова так: „купает себя“; купание в этом случае как бы *возвращается* на себя самого. Глаголы, имеющие частицу *ся*, называются глаголами *возвратной* формы, а без нее — глаголами *невозвратной* формы.

Проследим изменения в значении глаголов с частицей *ся* в ряде других случаев, где эта частица привносит иные оттенки в значения, не классифицируя, однако, этих оттенков, а ограничиваясь общим указанием на привносимое частицей *ся* изменение.

— Составьте предложения с следующими глаголами: *Обнимать — обниматься, ругать — ругаться...; сердить — сердиться, морщить—морщиться..., кусать—кусаться, лягать—лягаться...; строить—строиться, шить—шиться...*

„Девочка обнимает куклу; девочка обнимается с куклой“... „Мама [шьет мне платье; мое платье шьется мамой“.

— Попробуйте переставить глаголы, не изменяя их формы, из одного предложения в другое: „Девочка обнимается куклу девочка обнимает с куклой“... „Мама шьется мне платье; мое платье шьет мамой“ Возможны ли такие словосочетания? Значит, глаголы возвратной и невозвратной формы могут ли заменять друг друга в речи?

Составьте рассказ, куда бы вошли глаголы возвратной и невозвратной форм. Нарисуйте к нему картинки, под которыми можно было бы подписать глаголы той и другой формы!

Уяснения формы *наклонения* удобнее всего начать с формы повелительного наклонения.

Отправляясь от литературных примеров или пословиц и поговорок, а равно от речи самих детей, легко уяснить особенности формы повелительного наклонения; для уяснения этой особенности следует привлечь интонацию, с какой мы произносим глаголы этой формы (дай! иди! беги! изволь!..). Обратив внимание на то, что выражает собою эта форма (приказание, *повеление*, просьбу, совет...), назовем ее „повелительной“ формой глагола, или повелительным „наклонением“.

Рассматривая глаголы типа *иду*, *пойду*, *едешь*, *сидят*, *взлетел*, *ходил*, *буду писать*..., отмечаем в формах их наличность указания на лицо, число и время и наличность определенного утверждения о проявлении, *изъявлении* указываемой в глаголе

деятельности или состояния. Глаголы такой формы будем называть глаголами *изъявительного наклонения.* — Отметьте в басне, прочитанной статье глаголы изъявительного наклонения и объясните, на что они указывают (т.-е. время, число, лицо)!

Наконец, рассматриваем глаголы типа *хотел бы, написал бы, пошла бы, сидели бы* и т. д. Отличительная особенность их форм сразу бросается в глаза: учащиеся легко выделят в них форму прошедшего времени изъявительного наклонения, осложненную частицею *бы.*—Итак, форма эта *слагается* из формы изъяв. накл. и особой частицы. На что указывает эта форма глагола? Проявлено ли действие или состояние тем лицом, на которое в глаголе указывается? А когда оно могло бы проявиться? (При известном *условии.*) — Назовем глаголы такой формы глаголами *сослагательного*, или *условного, наклонения.*

Составьте рассказ, в которой вошли бы глаголы сослагательного наклонения.

Для наблюдений над *видовыми* глагольными *формами* выписываем, положим, из басни „Осел и соловей" все глаголы и распредляем их по двум группам.

1. Говорит, сказывают, хотел бы, являть, петь, тянул, переливался, ослабевал, отдавался, рассыпался, внимало, любовался, улыбался, слушать.

2. Увидал, послушай, посудить, стал, защелкал, засвистал, затихли, замолки, прилегли, скончал, сказать. навострился, поучился, всхпорхнул, полетел.

— Произведите от глаголов первой группы формы всех трех времен! (говорит — говорил — будет говорить; хотел — хочу — буду хотеть...)

А теперь произведите те же формы от глаголов второй группы! (увидел—увижу, послушай—послушал, стал—стану...) Какого времени не хватает в этих глагольных формах? Подумайте, почему нельзя этими глагольными формами выразить настоящее время? — В какой группе действия, указываемые глаголами, рисуются совершающимися сейчас и могущими совершиться в будущем, а также совершавшимися в прошлом, и в какой группе глаголов действия, указываемые ими, рисуются только раз *совершившимися* в прошлом или могущими совершиться в будущем?

Глаголы первой группы будем называть глаголами *несовершенного, а второй группы—глаголами совершенного вида.*

В первой группе можно будет наблюдать формы *многократности* (хаживал, сказывают...), а в глаголах совершенного вида — формы *начинательности* (защелкал, засвистал). — Вы-

пишите из басни „Демьянова уха“ все глаголы и распределите их по формам возвратности, по формам наклонений и формам видов!

Наблюдения над разными формами глаголов завершаем наблюдениями под формой *безличности*. Сопоставляем такие глагольные формы:

спит — спится
светит — светает
мерзнет — морозит
и т. д.

— Какое лицо указывается формой глаголов в левых наших примерах? Составьте предложения, где бы глаголы эти и в этой форме были сказуемыми, а подлежащими имена сущ., какие вы придумаете! („В кроватке спит ребенок“ и т. д.) А теперь составьте предложения с глаголами-сказуемыми правых примеров! („Мне в кроватке сладко спится“ и т. д.) Будет ли в них подлежащее? Почему нельзя к этим глаголам-сказуемым подыскать существительных-подлежащих? Можно ли их изменять по лицам, как: я сплю, ты спишь, он спит? Попробуйте это сделать! Указывается ли, значит, в них третье именно лицо, как можно было бы подумать по форме окончания этих глаголов? Указывается ли вообще формой этих глаголов какое-либо лицо? — Такие глаголы, которые своими формами окончаний хотя и похожи на глаголы изъявит. наклон. с окончаниями 3-го лица, но ни на это и ни на какое другое лицо не указывают и которые таким образом не могут спрягаться, называются *безличными глаголами*.

Характеризуем, наконец, глаголы с точки зрения словообразовательных форм. Отмечаем, что глаголы очень часто пользуются представками: *шел—пришел, зашел, ушел, отошел, подошел, вышел, вошел* и т. д.

Рассматривая глаголы со стороны характерных для них подставок (примет), выделяем и группируем эти приметы:

а (я) — пад*а*ть, бег*а*ть, гул*я*ть....
и — нос*и*ть, ход*и*ть, дар*и*ть....
е — гор*е*ть, син*е*ть, жал*е*ть....
ова — толк*ова*ть, рис*ова*ть....
ева — ноч*ева*ть, гор*ева*ть....
ыва, ива — показ*ыва*ть, говар*ива*ть....
ну — стук*ну*ть, крик*ну*ть....

Наблюдения над глагольными представками и подставками следует связать с наблюдениями над тем, какую форму *вида*

придают те или иные представки и подставки. — Сравните, напр., со стороны видов такие глаголы:

петь — *за*петь — запе*вать*
читаю — *про*читаю — прочит*ываю*
стучу — стук*нул* — постук*ивал*
и т. д.

С наблюдениями над глагольными формами следует связать и наблюдение над *неопределенной глагольной формой* (инфинитив), неправильно трактовавшейся в старых грамматиках, как неопределенное наклонение. Наблюдениями и следует установить, что эта форма не является наклонением, так как она не указывает ни времени, когда деятельность, выражаемая глаголом, проявляется, не указывает того, проявляется ли эта деятельность, не указывает, кому эта деятельность приписывается, словом, не указывает ни времени, ни лица, ни числа,— самых существенных сторон наклонения.—Сравним глагольные формы:

стучался, стучатся — стучаться
пой, поем, пел бы — петь
и т. д.

Составьте предложения, в которые вошли бы сказуемыми глаголы, выражающие наклонения: „Путник стучался в дверь“... „Пой ты громче! Пел бы я громче, да голосу нет!“ и т. д.

Теперь составьте предложения с глаголами неопределенной формы и без всяких других глаголов!—„Надо стучаться сильнее!“ „Мне трудно петь“ и т. д.

Какие из наших предложений грамматические, а какие неграмматические? Можно ли составить грамматические предложения с глаголами неопределенной формы (без вспомогательных глаголов)? Почему окажется невозможным? Именно потому, что эти глаголы не выражают никакого наклонения!

Итак, неопределенная глагольная форма, не выражающая ни наклонения, ни лица, ни числа, ни времени, делает глагол этой формы неспрягаемым, т.-е. неизменяющимся, а мы знаем, что глаголом называется спрягающаяся часть речи. Значит, *неопределенная глагольная форма* составляет *особую, неизменяющуюся часть речи.*

Рассмотрение неопред. глаг. формы привело нас к рассмотрению и группировке неизменяемых частей речи.

Выписав, скажем, из басен „Обоз“ и „Лебедь, щука и рак“ все неизменяемые части речи, кроме неопред. глагольн. формы, мы распределим их по двум группам:

1. вот, оставя, легонько, почти, двая, сверху, как, чуть, смелее, опять, влево, лишь, днем, коль, выгнувши, понатужа, взад, левей, когда, только, однажды, вместе, вон, назад, ныне,

2. с, на, не, за, то-то, или, в, а, то, и, под, по, из, да.

Привлекши еще материал, мы пополним обе группы слов новыми словами, при этом первая группа очень разрастается. Рассматривая потом слова той и другой группы, мы замечаем, что слова первой группы имеют то или иное самостоятельное значение, а слова второй группы такого значения не имеют: они несут лишь ту или иную *службу* при других словах. Мы и распределим слова наших групп на *наречия* и *служебные* или *частичные* слова.

Рассматривая ближайшим образом наречия, мы в них наметим тоже две группы: группу наречий, имеющих определенную форму, хотя и не меняющую ее, и группу наречий бесформенных.

Наречия первой группы в свою очередь можно разгруппировывать по их формам:

а) сегодня, завтра, вчера, исстари, искони, снаружи, отроду, сразмаху... (застывший в неизменной форме род. пад.);

б) по правде, поистине, по-латыни, по-немецки... (застывший дат. пад.);

в) назад, вперед, наконец, вверх, вниз, вкривь, вкось, во-время, навзничь, насквозь... (застывший вин. пад.);

г) босиком, верхом, днем, ночью, легом, вечером, утром... (застыв. твор. пад.);

д) втайне, накануне, поневоле, навеселе, вкратце... (застывший предл. пад.);

е) звучно, жадно, охотно, тепло, хорошо, торопливо... (застывшие краткие формы прилагательных);

ж) смеле, выше, скорей... (форма прилаг. сравнит.).

Другую группу составят наречия, потерявшие свою форму: там, так, куда, где, здесь, туда, когда, везде...

В группе наречий, имеющих форму, можно наблюдать разряд наречий, происшедших от глаголов и сохранивших глагольный признак времени и формы возвратности и невозвратности: *делая — делав — делавши — делаясь — делавшись; понатужа — понатужась; оставя — оставив; рассердясь — рассердившись...*

В служебных или частичных словах можно выделить группы:

1. *предлогов:* к, с, на, у, без, из, до, под, о—об, в—во, по, про и т. д.

2. *союзы:* и, иль — или, да, а, но, то, ибо, либо, тоже, хоть, что, чем—тем, как—так, оттого, поэтому, если и т. д.
3. *усилительные:* ведь, же, даже, вот, уж, то, и, таки...
4. *отрицательные:* не, ни.
5. *вопросительные:* ли, али—аль, разве, ужели, неужели...
6. *повелительные:* пусть, пускай, давай, давайте, ну, ну-ка, нутка...

Что касается, наконец, *междометий,* то они могут быть рассмотрены в словосочетаниях в качестве слов-восклицаний. Никакой группировки их с точки зрения грамматической производить нельзя, так как они не являются частью речи в грамматическом смысле.

Наблюдения над значениями, выражаемыми частями речи.

Программы вводят эти наблюдения не сразу, не в момент рассмотрения частей речи с точки зрения формы их, а позже, чтобы эти наблюдения „не мешали утвердиться морфологическому моменту, классифицирующему слова". Между тем традиционная грамматика вводила момент значения в самое определение частей речи и этим порождала ряд недоразумений: имя сущест., напр., определялось, как название предмета, — *лай, стирка, беготня, толстяк* и т. д.

Не внося момента значения в определение частей речи формальная грамматика не устраняет наблюдений над значениями слов вообще, а в частности над значениями грамматических частей речи. Определяя части речи по их грамматическим формам, мы заботимся о том, чтобы эти формы явились для наблюдающих над разнообразными словами классифицирующим эти слова в определенные группы признаком. Классифицируясь по общности грамматической формы в группу существительных, слова в роде — *Нева, синева, чай, лай, хомяк, толстяк, плесень, болезнь* и т. п. — могут обозначать и предметы, единичные или общие, и качества, и действия, и состояния...

В наблюдениях над значениями и надо довести учащихся до отчетливого различения грамматической формы в слове и значения в нем.

I. Путем анализа целесообразно подобранных примеров слов с разными значениями, но объединяющихся по форме в группу *существительных,* учащиеся выяснят, что в эту группу слов могут войти слова, означающие предметы (и какие именно), качества, действия, состояния (примеры см. выше).

Беря такие случаи, как: „Я, нижеподписавшийся, *крестьянин* такой-то губ., *Иван Петров*“; или: „Это *вы, Иван Иванович?*“ „Все *мы люди*“ и под., наблюдаем *замену* одними словами других слов. Это дает нам основание в группе существительных выделить по значению особый разряд—*местоимений*—существительных.

Беря случаи в роде: *пять* скамеек“, „*семь* дней в неделе“, мы наблюдаем особую группу *числительных* или *счетных* существительных, т.-е. таких, которые обозначают количество предметов.

Наблюдая над значениями самых предметов, обозначаемых существительными, отмечаем, что одни из них обозначают предметы, доступные наблюдению внешними органами чувств (луг, дом, стол, звон, запах...), другие — недоступные таким наблюдениям (ум, память...), третьи—отвлеченные (дороговизна, скорость...) и т. д. Одни обозначают предметы одушевленные, другие—неодушевленные... одни существительные обозначают предметы общие, другие—единичные и т. д.

В связи с наблюдениями под представками и подставками наблюдаем над тем, какие изменения вносят эти формальные части в значение слов:

стол—столик дом—домина
рот—роточек сапог—сапожище
смерть—смеретушка немочь—неможеньице
дева—девица—девочка—девка—девчонка
сын—сынок—сыночек—сынишка
платьица—обдержечки; щеечки—охлебочки и т. п.

Во всех этих и подобных случаях мы наблюдаем значения уменьшительности, увеличительности, ласкательности, уничижительности и т. д.

Можно здесь же поставить и наблюдения над разницей в значениях существ., имеющих одну основу, и сущ., осложненных перфиксами:

миг—мигание
сгиб—сгибание
шип—шипение
сказ—сказание
лет—полет, летание
мах—взмах, махание
темь—темнота, потемки
синь—синева, проспнь и т. д. [1]).

[1]) Ряд интересных примеров подобного рода находим у Рыбниковой в ее книге „Изучение родного языка“.

Можно, наконец, поставить даже и такие наблюдения над изменением в значениях слов, которые привносятся такими представками и подставками, которые теперь не чувствуются в слове (не выделяются в сознании говорящего), но которые породили для современного словаря слова с особенным значением:

сад—рассада
род—народ—сродник
узы—узник—союзник—союз
коло (круг)—*колея, колач*
вязка—связка—обязанность
плетень—сплетни—переплетчик и т. т.[1]).

Несмотря на различия в значениях слов, объединяющихся грамматически в имя существительное, есть общее значение этой части речи. Выяснить это общее значение формы существительного можно только при сопоставлении с формами прилагательного и глагола, а потому до выяснения общего значения форм этих частей речи следует предварительно выяснить частные значения прилагательного и глагола, как это мы сделали по отношению к существительному.

II. Для выяснения разных значений слов, объединяющихся формой *имени прилагательного*, подбираем примеры по таким группам:

а) слова, обозначающие качество: красный, синий, добрый, толстый, высокий, красивый...

б) слова, обозначающие принадлежность: птичий крик, волчий зуб, собачья дружба, курья ножка, сестрин платок...

в) — обознач. отношение: деревенский, дорожный, морской, лесной...

г) — материал, из которого предмет сделан: каменный дом, медный замок, стальной нож, железный топор...

д) переносное значение: зверский поступок, медный лоб, железный характер, деревянное, каменное сердце, орлиный взгляд...

К группе прилагательных по своей форме относятся такие слова, как *пятый, десятый* и т. д., т.-е. слова, обозначающие порядковый счет — *счетные* прилагательные, а также слово в роде: *мой, свой, чей, наш* и т. д., т.-е. слова, употребленные *вместо* определенного признака, качества, свойства — *место-*

[1]) См. подбор интересных сопоставлений на ряде аналогичных приведенных примеров в указанной книге Рыбниковой.

именные прилагательные. Наконец, в этой же группе частей речи мы наблюдаем такие слова, которые обозначают признаки, указывающие на деятельность предмета: *сидящий, сидевший* человек, *читающий, читавший* книгу и т. д.

Эта группа отглагольных прилагательных вызовет наблюдение над разницей в значениях, не только обусловленной формами действительного и страдательного залога. Самые термины могут и не сообщаться (и лучше их не сообщать), но выяснить путем наблюдений разницу в значениях таких оборотов, как „*читающий, читавший* книгу человек" и „*читаемая, читанная* мною книга", следует. В ряде подобных примеров дети отметят, что в одном случае форма прилагательности обозначает переход действия от производящего деятельность на предмет, а в другом случае предмет принимает на себя это воздействие.

III. В словах, группирующихся в *глаголы*, учащиеся будут наблюдать два основных значения:

а) *деятельности*: сидит, читает, ходит, рубит, бегает, летает...

б) *состояния*: болеет, грустит, деревенеет, каменеет, остолбенел...

Обильный материал для наблюдений над видоизменением значений глаголов дают представки и подставки к ним. Взяв какой-либо глагол, следить за видоизменениями его значения в связи с представками:

хожу—захожу, прохожу, отхожу, перехожу, исхожу, дохожу, схожу выхожу...

— Следите за изменением значений глагола в связи с переменой подставок:

лизать—лиз*нул*, подлиз*ывал*
мигать—миг*нул*, подмиг*ивал* и т. д.

Можно поставить ряд наблюдений над значением производных глаголов:

шелом—шлем—*ошеломить*
пеший—*опешить*
лук—лукавить, слукавил
хвост—прихвостничать и т. д.

Выясним теперь общее значение формы главных частей речи: существительного, прилагательного и глагола. Отправляемся от таких примеров:

звон—звонкий—звонит, звонил
темнота—темный—темнеет, темнел

белизна—белый—белеет, белел
ум—умный—умнеет, умнел
тяжесть—тяжелый—тяжелеет, тяжелел и т. д.

— Какой признак взят в словах первой строчки? второй? третьей? четвертой? пятой?..

— Как представлен этот признак в левых словах? (Он представлен *существующим* сам по себе, независимо от чего-либо, в виде особого *предмета*, воспринимаемого внешними органами чувств или представляемого в уме.)

— Как представлен тот же признак в словах среднего ряда? (Как признак чего-то, какого-то предмета, не самостоятельно, а в *приложении* к чему-либо.)

— Как представлен тот же признак в правом ряде слов? (Как признак, производимый деятельностью предмета, как бы выявляющийся на наших глазах или выявлявшийся в прошлом деятельностью предмета.)

Теперь берем такие примеры:

стол—столовый—столовался
дерево—деревянный—деревенею и т. д.

Один ли признак представлен в словах левого ряда? Как этот ряд признаков изображен формой существительного? (Как предмет, независимо.) А как взято это слово в среднем ряде примеров? (Как признак, характеризующий какой-либо предмет: столовый *нож*, деревянный *пол*...) Как, наконец, представлено то же слово в последних примерах? (В виде признака, проявляющегося в деятельности какого-то предмета: столовался *квартирант*...)

Наконец, анализируем такие примеры:

трескотня—трескучий—трещит
толстяк—толстый—толстею.

— Какое значение слов первой строчки? (Действие.) Второй? (Качество.)

— Как представлено „действие“ в первом слове? Проявляется оно на наших глазах деятельностью кого-то или это действие представлено *само по себе*, *независимо* от чьей-либо деятельности, в виде каких-то звуков, воспринимаемых ухом? А как представлено то же действие во втором случае? (В виде признака, характеризующего другой предмет.) В третьем слове? (В виде деятельности, производимой кем-то.) — Сопоставьте так же:

пение—певчий—пели
стоять—стоячий—стоят

суд—суженый—судился
сад—саженый—садили и т. д.

Итак, *имя существ.* своей формой указывает в слове *предметность* (будет ли то действительно предмет или предметность качества действия...)

Имя *прилагательное* своей формой указывает на *признак, характеризующий* какой-либо предмет.

Глагол своей формой указывает на *признак, производимый* деятельностью предмета.

Определяя значение *наречия*, отметим, что эта часть речи стоит в связи с глаголом и прилагательным, характеризуя признаки, выраженные ими (читаю быстро, пою громко... досыта накормленный, дьявольски хитер, невыносимо капризный и т. д.).

То же значение признака, характеризующего деятельность, выраженную глаголом, отмечаем в отглагольном наречии: „читал лежа, идет прихрамывая“ и т. д.

Со всеми частями речи связывается неизменяемая форма сравнительности от прилагательного: „выше дерева, белее белого, громче запел“ и т. д.

Бесформенные *служебные* и частичные слова самостоятельного значения не имеют, но зато большинство из них видоизменяют значения слов, с которыми они связываются, как это уже и отмечалось в связи с наблюдениями над глаголами.

В результате всех наблюдений над формами слов в связи с наблюдениями над значениями, привносимыми в слова грамматическими формами, у учащихся должно сложиться более или менее всестороннее представление о строении слова, закономерности в этом строении и неразрывной связи форм слова со значениями.

План занятий по правописанию.

В прежнее время обучение правописанию велось, да и теперь еще во многих школах ведется на специальных уроках диктанта или на уроках грамматики. Может быть, теперь уже и нет той диктаномании, которая отмечалась когда-то Шереметевским и В. А. Воскресенским, однако всевозможные сборники диктантов далеко еще не исчезли с книжного рынка, да и от мысли о теснейшем союзе грамматики и правописания отставать многим очень не легко.

С другой стороны, однако, в числе учебных пособий на ряду с разными сборниками диктантов появились пособия и иного рода. Считаясь с данными психо-физиологии письма, руководства этого рода выдвигают совсем другие факторы в привитии учащимся навыков правильного письма, нежели диктанты или заучивание правил правописания.

Принципиальное обсуждение различных методов обучения правописанию с точки зрения данных психо-физиологии письма имело место в моей „Методике родного языка". Здесь же мне бы хотелось показать, как практически повести дело обучения правописанию.

Восставая против специальных диктантов, я бы высказался и вообще против специального тренирования в орфографии при помощи искусственно подобранных примеров (пусть даже эти примеры напечатаны письменным шрифтом, по Лаю, и предназначаются для списывания), связанных между собою не единством содержания, а лишь общностью прилагаемого к ним орфографического правила. Едва ли будет полезно и исключительное списывание хотя бы даже и целых статей по руководствам в типе „Русского правописания" А. Я. Острогорского, и не только потому, что такое списывание рискует сделаться механическим: привнесением сознательных элементов в подобное списывание дан хороший корректив в руководствах типа „Наглядные уроки письма" Вс. Флерова. Но дело-то в том, что путем только списывания, хотя бы и вполне сознательного, но все же чуждого текста, не может быть достигнута

та грамотность свободного писания своих мыслей, которая только и является единственно ценной во внешкольной жизни.

Не с уроками грамматики следует ставить в связь упражнения в правописании, а в теснейшую связь следовало бы поставить выработку навыков грамотного письма с упражнениями в изложении собственных мыслей; путем грамотного и толкового изложения, под непосредственным руководством учителя, своих мыслей пусть и приобретаются главным образом навыки правильного письма.

Конечно, известный минимум правил правописания все же нужно будет детям знать. Но пусть и этот минимум будет ими усвоен практически и по возможности тоже связан с случаями написания своих собственных мыслей.

В ряду пособий, которые в значительной степени отвечают только что указанным требованиям, является, по-моему, довольно распространенное руководство Вс. Флерова „Наглядные уроки письма“, 3 книжки. Последовательно и плапомерно проработавши все три книжки с учениками начальной школы на протяжении трех, даже и четырех лет обучения, можно достигнуть и без всякого диктанта вполне достаточной степени грамотности и практически усвоить даже более чем достаточный минимум требований правил правописания.

Хотя „Наглядные уроки письма“ и предназначаются главным образом для самостоятельных работ учеников, но бдительное и постоянное руководство упражнениями по ним со стороны учителя необходимо: в противном случае ученики, при всех предосторожностях, принятых со стороны составителя пособия, наделают ошибок, а уж это нарушит как раз один из основных принципов, положенных в основу пособия.

Вот перед нами первая страничка из „Наглядных уроков письма“, книжка 2-я. Рукописным шрифтом напечатана здесь часть из известного стихотворения Сурикова „Моя деревня“. Вверху иллюстрация к стихотворению. Задача для учеников формулирована так: „Прочитайте рассказ и перепишите в тетрадку“. Однако при задавании этой задачи необходимо руководство со стороны учителя. Учитель читает сам стихотворение выразительно, а дети следят по книге; заставляет вслух и отчетливо, раздельно читать стихотворение, требуя, чтобы чтение каждой фразы стихотворения сопровождалось показыванием соответствующего места на картинке. Требует также, чтобы и при списывании каждой фразы дети показывали соответствующее место в иллюстрации. Только после этого можно предоставить ученикам выполнение задачи. Зато в результате такого переписывания в тетради явится незаметное для учеников заучивание наизусть этого отрывка из стихо-

творения, соединенное с умением сознательно и выразительно прочесть это стихотворение.

К такой работе сознательного связывания списываемого с известными представлениями дети подготовляются, впрочем, при пользовании пособием Вс. Флерова с самых „первых шагов“ (так названа 1-я книжка „Наглядных уроков письма“), когда они еще списывают отдельные слова, всегда иллюстрируемые, а потом фразы, тоже иллюстрируемые, наконец, коротенькие статейки, соответственно иллюстрированные.

Еще больше необходимо руководство учителя при выполнении учениками таких заданий, как, например, в уроке 12-м 2-й книжки „Нагляд. ур. письма“ или в уроке 22-м той же книжки и т. п. — Так, задание урока 12-го относительно расстановки знаков вопросительного и восклицательного необходимо осмыслить тщательной проработкой, под руководством учителя, как статьи для вывода правила относительно этих знаков („Разлука“, на стр. 9 — 10), так и статеек для расстановки знаков („Внучка“, „Осень“ на стр. 10—11); по отношению к последним статейкам проработка должна заключаться не в том, конечно, чтобы указать, где какие знаки следует поставить, а в определении смысла речи и интонации в чтении (вопросительной и восклицательной).

На ряду с упражнениями в списывании, в дописывании, в составлении фраз по пособиям в типе „Наглядных уроков письма“ Вс. Флерова могут иметь место упражнения, тоже преследующие главным образом орфографические цели, но рассчитанные на большее участие учителя в смысле руководительства работою учеников, что особенно является желательным на первых порах, в младшем и в начале среднего отделения школы. Я имею в виду списывание не с образца, данного в книге или в прописи, а с живого образца, являющегося перед глазами учеников: списывание с написанного на классной доске учителем. Преимущество этого способа перед списыванием с готового текста заключается в том, что здесь ученик видит самые движения руки учителя при написании слова, что способствует наиболее прочному закреплению в памяти „представлений о движениях, выполняемых при письме“, или, что то же, двигательных образов слов, имеющих немаловажное значение в образовании центров „письменного языка“, как об этом сказано в первой части этой книги.

Вот в каком виде может быть представлен ход занятий этого рода. Берем картиночку, изображающую птичку, и составляем с детьми фразы, какие можно сказать о птичке. После наводящих вопросов дети говорят, что „Птичка летает, птичка играет, птичка поет“.—„Теперь, дети, я запишу на доске то, что вы сказали о птичке. Говорите мне, а я буду

записывать! Смотрите все на доску!“ (Записывается под диктант учеников: „Птичка летает“ и т. д.)

— „А как скажем мы про птичку зимой или осенью, когда ее уже нет?“ — „Птичка летала, птичка играла“...— „А теперь есть птичка?“ — „Птички уж нет!“ (Под диктант детей записывается и это. Получается одна часть известного стихотвореньица Жуковского.)

— „Читайте теперь, дети, все, что записано на доске!“ Прочитывается несколько раз, а потом списывается эта часть в их тетради. На первых порах даже более мелкими частями лучше списывать в тетради, при чем, в устранение возможности списывания по буквам, а не целыми словами, что является очень вредным в смысле усвоения навыков орфографических, полезно написанную фразу, по прочтении ее детьми, стереть с доски и предложить писать по памяти (в данном случае двойной — двигательной, так как дети видели движения руки учителя при письме, и зрительной).

Путем наводящих вопросов дети приводятся и к остальному тексту стихотвореньица: „Где же ты, птичка? Где ты, певичка? В дальнем краю гнездышко вьешь ты; там и поешь ты песню свою“. Записывается учителем на доске и списывается детьми в тетради и эта часть стихотворения. В результате всей работы, преследующей главным образом орфографические цели, явится заучивание наизусть этого стихотворения, притом же с осмысленным и выразительным произношением его.

В самое последнее время появилось удачно составленное руководство Щепетовой и Флерова „Самодиктанты и свободные диктанты“, ставящие упражнения в приобретении орфографических навыков в связи с занятиями по развитию речи.

„Практическая грамматика русского языка“ Фридлянд и Шалыт удачно соединяет задачи привития навыков правописания с постановкой наблюдений над языком.

Как уже говорено выше, самым рациональным путем приобретения навыков толково-грамотного письма (без особенных орфографических тонкостей) следует считать путь свободного писания учениками своих собственных мыслей по поводу виденного, слышанного, пережитого: практикующийся часто прием придумывания своих примеров на различные орфографические правила нельзя, однако, считать свободным писанием собственных мыслей (известно, насколько неуклюжими, неестественными, часто курьезными являются эти примеры, подогнанные под нужное правило!).

Но ценность этого пути свободного писания своих мыслей налагает на учащего нелегкую задачу систематического, планомерного ведения подобного рода упражнений: случайные, отрывочные, почти единичные упражнения этого рода очень мало принесут пользы в указанном отношении, так как они не дадут достаточного навыка в писании.

О практической постановке этого рода упражнений и будет говориться в следующей главе.

Занятия по развитию речи.

Как я уже говорил в своей „Методике“, упражнения эти следует вести с самого первого дня занятий детей в школе. Я приведу несколько образчиков уроков, преследующих нарочитые цели развития речи у детей и приучения их к изложению мыслей. Но еще раз пользуюсь случаем сказать, что эти же цели не должны быть упускаемы, как попутные, и на всех остальных уроках—и не только по русскому языку.

---

1. Урок в младшем отделении.

Раздаю детям пособия, в которых легко найти картинки, подобные следующим картинкам, изображающим мальчика на огороде. В „Методике“ было говорено, что на первых порах лучше пользоваться для уроков по развитию речи и для так называемых „устных сочинений“ картинками, передающими событие или изображающими явление в нескольких моментах и на нескольких отдельных картинках. Вот эти картинки:

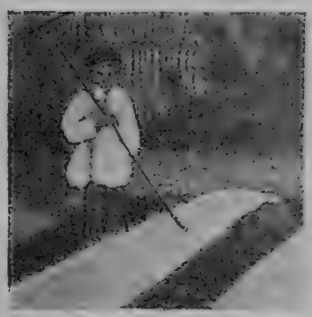
— „Сосчитайте, дети, сколько здесь картинок? Кто нарисован на картиночках? Как назовем мальчика?“—„Миша!“

— „Посмотрите хорошенько все картиночки и скажите, где это Миша находится и что он делает?“—„На огороде сажает бобы (или горох, огурцы, подсолнухи...)“.

— „Посмотрите теперь первую картинку: что можно сказать про эту картинку? С чем Миша пришел? Куда он подошел?“—„Миша пришел на огород с граблями. Он подошел к грядке“. — „А чья это была грядка? Кто вскопал для него эту грядку?“—„Отец вскопал для него эту грядку“.

— „Что же теперь Миша будет делать граблями? Посмотрите на второй картинке!“—„Он будет разравнивать граблями грядку“.

— „На третьей картинке что нарисовано?“ — „Миша сажает бобы“.



— „А что это за полоски на гряде?“ — „Это Миша сделал их рукой и в полоски-то сажает бобы“.

— „Расскажите-ка, дети, теперь все, что нарисовано на 1-й, 2-й и 3-й картинке?“—При помощи подсобных вопросов: Кто вскопал для Миши на огороде грядку? С чем и куда подошел Миша? Что он стал делать сначала? Что потом?—дети рассказывают приблизительно так: „Отец вскопал для Миши на огороде грядку. Миша взял бобы, грабли и пошел на огород. Он подошел к своей грядке и стал работать. Сначала Миша разровнял граблями свою грядку. Потом он сделал на ней руками полоски и стал сажать бобы“. — Эта часть рассказа пересказывается несколькими ученикамм все с меньшим и меньшим количеством подсобных вопросов и, наконец, совсем без подсобных вопросов. Конечно, при каждом пересказе могут быть некоторые, незначительные вариации.

— „Теперь, смотрим, дети, на четвертую картинку: расскажите, что здесь нарисовано?“ — „Миша поливает грядку“. — „Когда же он стал поливать ее?“—„Когда посадил бобы“. — „А чем это он поливает?“—„Водой из лейки“.—„Скажите теперь, дети, все про эту картинку!“ — При некоторой помощи учителя дети связывают: „Когда Миша посадил бобы, он взял лейку с водой и стал поливать грядку“.

— „А посмотрите, дети, нет ли еще кого, кроме Миши, у гряды?“—„Куры“. — „Зачем они сюда пришли?“ — „Хотят выклевать бобы“.—„Что же теперь с ними делать?“—„Прогнать“.— „А они опять придут! Посмотрите-ка на пятую и шестую картинку: что придумал Миша?“—„Сделать чучело“. — „Из чего? Откуда же он взял кафтан и шапку? Расскажите теперь все про кур и про чучело!“ — При помощи некоторых подсобных вопросов дети связывают отдельные мысли в цельный рассказец, который опять-таки дети, с некоторыми незначительными вариациями, повторяют раза два—три с помощью, а потом и без помощи подсобных вопросов.

— „А теперь, дети, посмотрите все шесть картинок и расскажите все—о чем?“—„Как Миша сажал бобы“.

Сначала отдельные части рассказа передаются отдельными учениками, а потом весь рассказ передается целиком одним учеником в конце-концов совсем без помощи учителя. При рассказе отдельных частей, а потом и целого рассказа дети следят за рассказчиком: если он что-либо опускает, они добавляют, поправляют, вообще принимают живое участие в рассказе.

В конце-концов получается следующая приблизительно редакция рассказа, под заглавием:

Как Миша сажал бобы.

„Отец вскопал на огороде для Миши грядку. Миша взял бобы, грабли и пошел на огород. Подошел он к своей грядке и принялся за работу. Сначала Миша разровнял граблями свою грядку. Потом сделал он на ней полоски и стал сажать бобы. Кончил Миша сажать бобы, взял лейку с водой и начал поливать грядку. Видит Миша, что куры хотят выклевать его бобы. Оставил он на гряде грабли и лейку и пошел домой за старым рваным кафтаном, за старой шапкой. Принес все это и стал делать чучело. Воткнул в грядку палку, привязал к ней крестом другую, надел рваный кафтан, а потом шапку. Не подойдут теперь куры к грядке! Миша теперь спокойно может итти домой!"

На следующем уроке, между прочим и в целях орфографических, редакция этого рассказа может быть записана учителем, под диктовку учеников, на классной доске, а ученики перепишут этот рассказ к себе в тетради.

---

2. Урок во втором отделении.

Воспользуемся картинкой, близкой по теме к картинкам, взятым мною для урока в младшем отделении. Но здесь общая картина не разбита на отдельные моменты по отдельным картинкам, а потому для младшего отделения она была бы трудноватой для составления по ней рассказа.

Вот эта картинка.

Рассматриваем с детьми картинку. Решаем вопросы: где происходит дело? чей это огород? где он находится? — Останавливаем внимание на мужике и решаем вопросы: что мужик делает теперь? Какую работу он выполнил перед этим (обра-

щаем внимание на железную лопату)? Что он будет делать потом (обращаем внимание на лейку)?

Обращаем дальше внимание на засаженные гряды и решаем, какие овощи у него уже посажены. Наконец, обращаем внимание на чучело и решаем вопрос, почему птицы будут бояться его.

Выработав таким образом отдельные части рассказа, связываем их в одно целое и получаем приблизительно такую редакцию устного сочинения, которое озаглавливаем:

На огороде.

„У крестьянина на задах его двора находится огород. Мужик работает на огороде: он сначала вскопал железной лопатой гряду, а теперь уравнивает ее граблями. Потом он засадит гряду рассадой капусты и будет ее поливать из лейки водой. Несколько гряд у мужика уже засажено овощами; на этих грядах растут: бобы, лук, морковь, огурцы, тыква, дыня, редька, подсолнухи... На одной грядке мужик поставил чучело: оно похоже на человека с растопыренными руками. Ветер раздувает рукава и полы одежды у чучела, а птицы думают, что это человек машет руками, и боятся подлетать близко к чучелу, а им очень бы хотелось полакомиться подсолнухами!“

Как показано и на предыдущем уроке в младшем отделении, рассказ этот вырабатывается и передается, с некоторыми неизбежными вариациями (да это и полезно), сначала по частям, а потом целиком отдельными учениками — при помощи подсобных вопросов, а потом без них. Весь класс принимает живейшее участие в работе, вырабатывая редакцию рассказа, а потом следя за рассказчиками.

Сочинение это может быть потом записано учениками в их тетради, при чем на первых порах под бдительным присмотром и руководством учителя, чтобы не наделали орфографических ошибок. Лишь со временем, к концу года, а еще лучше с третьего отделения, можно предоставлять записывать выработанные на уроках „развития речи“ сочинения самостоятельно.

---

3. Урок в третьем отделении.

Для этого отделения можно уже взять картину с более сложным содержанием. Возьмем из книжечек Михеева „Сочинение по картинкам“ три картинки 1-й книжки, объединенные заглавием „Пожар в деревне“.

Вот эти картинки, напечатанные на стр. 159-й и 160-й.

Делаем сначала общий обзор всех трех картин, с целью установления плана, который получается очень легко из озаглавливания каждой картинки. План записываем на классной доске:

Пожар в деревне.

1. Начало пожара.
2. Пожар в разгаре.
3. После пожара.

Приступаем к детальному рассматриванию первой картинки с целью выработки первой части сочинения. Решаем прежде всего вопрос, когда происходит дело и из чего это видно? Где загорелось? Какая могла быть причина пожара? Кто первый заметил пожар? Как узнали другие?

Объединяя все сказанное, получаем первую часть сочинения, которая повторяется, в виде связного рассказа, одним—двумя учениками.

Приступаем к анализу второй картинки и к выработке второй части сочинения. Рассматриваем, как идет работа по тушению пожара: кто и что делает? Как отстаивают соседний дом и почему его отстаивают?

Все высказанное по поводу этой картинки тоже объединяется, и получается вторая часть рассказа: она тоже повторяется.

Анализируя третью картинку, обращаем внимание, как шла работа по тушению пожара? Из чего это видно? Обращаем внимание на едущего с мельницы мужика и решаем вопрос, чему он мог удивляться? Отыскиваем хозяйку сгоревшей избушки.

Выработанная таким образом третья часть рассказа тоже повторяется одним—двумя учениками.

Потом объединяются все три части рассказа в одно целое сочинение и в этом своем цельном виде пересказываются, с небольшими вариациями в каждом отдельном случае, двумя—тремя учениками. В целом своем виде сочинение будет иметь следующий приблизительно вид (стараюсь очень близко дер-

жаться действительной редакции рассказа самих учеников: в „Книжке для учащих“ Михеева тоже дан рассказ на эту тему и по поводу этих картин ученика земской школы, даже с определенным указанием и школы и ученика, но я не решаюсь привести здесь в качестве образчика это сочинение, на котором до очевидности сильно сказалась рука учителя, а может быть, и самого составителя „Сочинений по картинке“):

Пожар в деревне.

„Дело было летом, когда в деревнях остаются только старые да малые. Бабушка Марья затопила в своей избушке печку и не заметила, как у нее упала искра на солому, которой она топила печь. Произошел пожар внутри дома. Бабушка Марья выбежала на улицу и с отчаянием стала кричать и звать на помощь. Но народу в деревне было мало. Кто был в деревне, те бросились бежать на помощь.

К счастью, мужики работали недалеко от деревни, да и избушка бабушки Марьи была крайняя. Быстро приехали мужики с пожарным насосом, другие мужики стали подвозить воду бочками. Некоторые мужики прибежали с баграми и стали растаскивать горящие бревна. Несколько мужиков забрались на крышу соседнего дома и стали поливать ее водой, чтобы она не загоралась, а крыша была соломенная. Бабы и дети смотрели на пожар и голосили.

Работа была дружная, да и ветра сильного не было и избушка стояла не очень близко к другим. Пожар быстро прекратили. Сгорела только одна избушка бабушки Марьи. От избушки остались только печь каменная да обгорелые бревна. И все это произошло очень быстро. Один мужик проехал утром на мельницу и видел, что крайняя изба была целая. А когда он возвращался с мельницы, то увидал, что избушки уже нет. Мужик с удивлением смотрит на погорелое место. А хозяйка избушки, бабушка Марья, поселилась жить к соседям напротив. Она сидит на завалке, смотрит на погорелую избушку свою и плачет“.

На одном из следующих уроков редакция этого устного сочинения может быть записана учениками, в виде самостоятельной работы, в их тетради. При записывании у каждого, конечно, будут небольшие вариации. Следует только по возможности предупредить орфографические затруднения.

В дальнейшем уроки подобного типа в этом отделении могут сводиться только к выработке совместно с учителем плана сочинения, с более или менее подробной разработкой его, а самую редакцию сочинения ученики могут уже сами выработать и записывать в свои тетради. Картины для таких работ не должны, конечно, быть сложными, а план должен быть ясным.

---

4. Урок в третьем отделении.

В связи с уроком классного чтения, имеющим задачей объединение ряда статеек и стихотворений по теме „Жизнь птиц на воле“ (см. урок 4-й классного чтения), вырабатывается

по плану, добытому на уроке объяснительного чтения („1. О чем и как хлопочет птичка на воле? 2. Как заботятся птички о своих детенышах? 3. Какое горе бывает у птичек? 4. Что дороже всего для птички? 5. Как надо жалеть птичек?"), и по материалу, данному в статьях и стихотворениях, приблизительно такая редакция сочинения на тему:

Жизнь птиц на воле.

„Птичка с утра до самого вечера хлопочет о том, чтобы устроить гнездышко для деток своих. Таскает она соломку, пушок, прутики... только ночью перестает хлопотать и работать для деток птичка.

Но вот вывелись птенчики—снова забота птичке! Надо выкормить и вырастить деток. Малые птенчики не могут сами добыть себе пищи: им носят червячков и гусениц родители их. А когда они немножко окрепнут и будут сами приучаться доставать себе пищу, их надо охранять от врагов—от хищных птиц.

Много хлопот и много горя у птичек с детками. Зажжет грозою дерево — сгорит оно дотла, сгорит и гнездо птички на этом дереве, сгорят и малые птенчики: горе тогда матери! А еще хуже малым деткам без матери. Убьет стрелок их мать,—останутся сиротки-малютки и будут они терпеть и холод и голод.

Не лучше ли было бы птенчикам жить под защитой, в клетке? И о пище бы ей не хлопотать и хищных птиц нечего бы бояться тогда, и холода бы не знала птичка! Нет, не хочет птичка променять своей воли даже на золотую клетку!

И не надо держать птичку в клетке: пусть живет на воле и поет на утешение людям! Не надо ей ставить и западни ни в саду, ни в поле!"

Редакция эта (или приблизительно такая) вырабатывается, конечно, при помощи подсобных и связывающих вопросов учителя. Записавши в тетради эту редакцию, дети и получат связное сочинение на тему с материалом из прочитанного, но с свободной комбинацией этого материала.

Уроки объяснительного чтения могут дать не мало подобных тем как для устных, так и для письменных сочинений. По мере приобретения навыка в комбинации материала и в связном выражении его ученики могут все менее и менее нуждаться в непосредственной помощи учителя, а потом можно ограничить работу только выработкой плана (на уроках объяснительного чтения), предоставляя выработку и запись самой редакции сочинения ученикам в качестве самостоятельной работы. Подобные работы удобны и в том отношении, что здесь может быть меньше опасности в отношении орфографических ошибок в сочинениях, так как многие слова, входящие в состав работы, ученики встретят в соответствующих статьях или стихотворениях.

5. Урок в четвертом или в третьем отделении.

Для упражнений в устном сочинении берется уже более трудная картинка—в том смысле, что на ней представлен всего лишь один момент. Таковы, напр., все картинки, изданные Вс. Флеровым, особыми альбомчиками, по 10 картин в выпуске (четыре выпуска), под заглавием „Из жизни детей"; картинки эти—большею частью снимки с художественных картин известных художников.

Возьмем одну из картин 1-го выпуска альбома „Из жизни детей". Вот она.

Картинка эта рассчитывает не на воспроизводящее только воображение детей, но на творческое воображение, на комбинаторскую фантазию. Картина, изображающая только один момент, дает лишь толчок для такой фантазии. Если картинки, подобные тем, которые приводились мною раньше, более или менее в одинаковой мере могут дать пищу всем детям, принадлежащим к разным типам выражения мыслей (см. об этом в теоретической части книги), то картинки в роде только что приведенной дадут очень мало пищи типу, например, описательному и рассчитывают главным образом на тип наблюдающий, охватывающий, связывающий. В то время как дети, принадлежащие к типу описательному — пассивному, только воспринимающему, могут отделаться всего-на-всего какими-нибудь двумя-тремя строчками, в роде следующих (привожу буквальный текст сочинения ученика IV отделения, с соблюдением орфографии подлинника):

„Однажды два котенка вышли на улицу и увидали, что белая бабочка вьется над деревом, тогда они стали изловчаться, как бы ее поймать. Возле этого дерева стояла круглая барка с водой. Тогда один котенок прыгнул на барку, но достать не мог",—

дети, принадлежащие к типу охватывающему, связывающему, могут дать по поводу этой же картинки такое сочинение (тоже привожу работу ученика того же IV отделения в подлиннике, с соблюдением орфографии его):

„Два котенка вышли первый раз из комнат на вольный воздух. Здесь их объяла красота Божьего мира, они стали всему удивляться. Бегая и играя, они забежали за каменную стену двора и очутились в саду. В саду они стали бегать по дорожке. Бегая по дорожке они подбежали к ветвистому дереву, у которого ветви были раскинуты во все стороны. Под этим деревом стоял таз с водой, котята увидав воду стали пить, утолив жажду опять стали бегать котята. Набегавшись, котята стали отдыхать, но в это самое время они увидали разноцветную бабочку. Бабочка летела низко и котята побежали за бабочкой. Бабочка летела низко до самого дерева, но подлетев к дереву бабочка села на веточку. Котята остановились в недоумении. Потом один котенок встал передними ногами на таз, а другой стоял около таза. И долго еще котята смотрели на бабочку, которая сидела еще на ветке".

В худшем случае подобные картинки дадут толчок не к настоящей творческой фантазии, камбинирующей представления, вызываемые по ассоциации данной картиной, а к выдумыванию того, для чего данная картина может явиться лишь отдаленным поводом,—словом, дадут толчок к пустому фантазированию, часто к ненужной и вредной болтовне, вредной потому, что таким путем школа рискует способствовать выработке той „изболтавшейся личности", которая не раз клеймилась нашей литературой. Чаще всего этот недостаток вырабатывается в школе именно на уроках „сочинения по картинкам", когда учитель, пользуясь картинкой, дающей всего-на-всего один-два момента, и желая во что бы то ни стало распространить „сочинение", сам начинает протягивать искусственно и вымучивать данные (а еще более слова), лишь отдаленно связанные, а то и совсем не связанные с рассматриваемой картинкой. К этому же приучает он учеников своих. Считаю полезным целиком и в подлиннике привести образчик и такой работы по поводу той же картинки.

Вот эта работа, принадлежащая ученику V отделения двухклассной школы:

Два котенка.

„У одного хозяина была красивая кошка. Кошка эта была у хозяина с ранних лет; когда еще она была котенком у соседа, то ее хозяин взял к себе. Кошка подросла и окотилась, принесла она штук пять котят. Хозяин, когда узнал, что кошка принесла пять штук котят, то приказал своему мальчику троих убить, а двоих оставить, потому что он любил эту кошку и знал, что если оставить всех котят, то кошка исхудает. Мальчик его так и сделал, троих убил, а двоих

оставил, сделал для них ящик, в ящик положил немного сенца и поставил ящик на чердак.

„Дни шли. Котята росли. Мальчик хозяина заботился о котятах, носил им три раза в день молока. Сама кошка заботилась тоже о своих детях и все время находилась с ними. Вот котята выросли и стали бегать играть. Матки с ними не было, потому что она пропала. Однажды котята вышли на улицу погулять и увидали одну бабочку и глупцы котята стали бегать за ней".

Во избежание такого „извития, сплетения словес", хотя бы и грамотно написанных, как в приведенном сочинении, следует приучить детей к действительному наблюдению, развивая и самую фантазию на основе наблюдений и действительных переживаний.

По отношению к данной картине задача учителя должна заключаться в том, чтобы заставить детей уловить характерную черту в изображенном моменте и, исходя уже от нее, вызывать по ассоциации нужные представления, комбинация которых вокруг центрального момента, представленного в картинке, и должна дать словесное изображение того, что бы соответствовало картинке.

Учитель: „В какое время года и где происходит дело? Каков день?" Ученики: „В саду — летом (или весной). Яркий солнечный день".—Учитель: „Кошки это или котята? На кого они смотрят? Как они смотрят? Что бы они хотели сделать? Что бы они стали делать с бабочкой? Какое у котят настроение (или как они чувствуют себя) (веселое, игривое, радостное)?" — Этих вопросов достаточно, чтобы обратить внимание на существенное и главное в картинке. Постановкой еще двух-трех добавочных вопросов („Откуда и как попали сюда котята? Как попала и что делает бабочка? Долго ли простояли котята?") можно и ограничить работу учителя, предоставив детям уже самостоятельно комбинировать мысли и выражать их в сочинении. Вырабатывать же всем классом одну редакцию рассказа в случаях с подобными картинками и в старших отделениях не следует.

6. Урок в старших (4 или 3) отделениях.

(Для самостоятельной работы.)

Картинки в типе михеевских можно уже здесь давать для самостоятельных сочинений. При задавании можно ограничиться лишь общими указаниями относительно темы и плана сочинения. Вот, например, даны детям михеевские картинки из книжки 5-й на тему: „Как я попал в колодец"—пять картинок. Эти картинки напечатаны на стр. 166-й и 167-й.

Ученики читают тему и делают общий обзор картинок. Намечают главные моменты: 1. Мальчик смотрит в колодец,

как черпает воду мать. 2. Мальчик сам хочет достать воды. 3. Мальчик падает в колодец. 4. Сбегаются мужики. 5. Мальчик спасен.

— „Как читается тема (или заглавие)? — „Как я попал в колодец".—„Кто это рассказывает?" — „Мальчик". — „А вы про кого будете писать?"—„Про мальчика".—„Как же лучше

вам написать тему?"—„Как мальчик попал в колодец".—„А не попадал ли кто из вас в колодец? Как вы тогда можете написать тему (заглавие)? — Пишите, дети, кто как хочет: кто хочет—про себя, а кто—про мальчика!"

Сочинение может получить следующий вид (привожу подлинное сочинение ученика, с сохранением орфографии):

„Один раз мать пошла за водой и взяла с собой сына. Мать пошла поить теленка, а мальчик остался у колодца. Он тоже стал доставать воды, а веревка оборвалась и он упал в колодец. Куры испугались и побежали, собака залаяла. Мать увидала, что сына нет у колодца, она испугалась и побежала за мужиками. Мужики принесли веревку и спустили ее в колодец. Мальчик схватился за веревка (очевидная описка), а мужики его стали тащить. Когда его вытащили, то мать очень обрадовалась".

В связи с этим сочинением по картинкам может быть дана ученикам 3-го или 4-го отделения тема для сочинения и без картинок. Учитель спрашивает, не было ли с кем какого-либо случая, подобного описанному по картинкам. Для того, чтобы дети легче могли натолкнуться на тему, учитель читает ряд тем в роде: „Как я рассек ногу топором. Как я упал с лестницы. Как я вывихнул ногу. Как и отчего я был в обмороке“ и т. п.

Обычно на подобные темы дети пишут без затруднений. Можно потом перейти и к темам другого типа, как повествовательного, так и описательного или смешанного характера. Полезно бывает для поощрения и возбуждения интереса прочитать детям образчики детских сочинений (они иногда печатаются в книгах для чтения. Несколько таких сочинений находим в „Книгах для чтения“ Л. Н. Толстого).

Выбрав тему для сочинения вместе с самими детьми (в начале полезно сообща разработать одну тему, а потом дети могут уже писать и на разные темы), учитель сообща вырабатывает план, который и записывается учениками в тетради, а по нему потом они пишут уже сочинение самостоятельно. Общей редакции можно и не вырабатывать.

Так, например, остановившись на теме: „Как я поступал в школу“, учитель совместно с учениками вырабатывает приблизительно такой план:

1. Разговор о том, что пора учиться.
2. Сборы в школу.
3. Приход в школу и первые впечатления.
4. Разговор с учителем и поступление.

Обильнейший материал для письменных работ дают „Новые программы“ ГУС'а. Каждый из намечаемых программами комплексов предполагает разработку ряда тем, вытекающих из основного содержания комплекса. Разработка же каждой темы, опираясь на наличие детского опыта, ведет к расширению и углублению детской наблюдательности, к выработке умения систематизировать материал, добытый путем наблюдений. Завершительным моментом такого систематизирования может явиться письменная работа.

Просмотрим с точки зрения возможности письменной проработки материала темы „Осенне-зимнего триметра“ для 2-го отделения деревенской школы. Первая тема — „Жизнь ребенка во время летних вакаций“ — по разделу „Природа“ так формулирует задание: Отчет детей о своих летних наблюдениях над природой. Задание это может быть разбито на ряд тем для предварительной устной их проработки в роде следующих: Когда и как начала колоситься рожь? А овес? Сравните колос ржи и овса! Расскажите о цветении ржи, о ее созревании и т. д. Когда выгодно жать? Как ты выучился жать? и т. д.

Каждый из таких и ряда подобных вопросов — тема для систематизации наблюдаемого и пережитого. После устной проработки таких тем можно некоторые из вопросов закрепить в форме письменной формулировки разработанного. А некоторые из тем и вопросов можно предложить прямо для письменного ответа на них без предварительной устной проработки их.

По разделу „Общество“ та же первая тема формулирует задание о составлении календаря летних работ населения в поле. Ясно, что задание может быть выполнено только в письменной форме. При этом можно не ограничиваться только сухим и голым перечнем работ: записи могут быть расцвечены яркими индивидуальными наблюдениями над особенностями и характером выполнения тех или иных полевых работ.

Раздел „Труд“ предлагает запяться приведением в порядок летнего материала, а в связи с этим возобновлением в школе живого уголка. Классифицируя и систематизируя материал, дети естественно наталкиваются на необходимость словесной формулировки подводимых итогов работы организованных групп школьного коллектива. В результате этой организованной работы естественно сложится описание ее в виде коллективно разработанного сочинения.

Каждая из последующих тем первого триместра дает достаточно материала для письменной проработки его. Особенно обильный материал дают темы 4-я (Осенние работы в деревне) и 6-я (Приготовление к зиме). Каждый из поставленных к этим

темам во всех трех разделах вопросов — богатейшая тема для устных и письменных работ в связи с комплексной проработкой материала, в ней заключенного.

Вообще нужно сказать, что программы ГУС'а совершенно избавляют учителя от необходимости рыться в каких-то темниках, отыскивая подходящий вопрос для письменной работы по нему. Вся гус'овская программа — сплошной темник систематически подобранных вопросов, только темы здесь, в противоположность прежним темникам, не выхвачены случайно и вне связи друг с другом, а представляют из себя органическое единство, связывающее всю работу ребенка в школе в нечто целостное.

Классное чтение.

Привожу здесь образчики шести различных типов классного чтения и один образчик заучивания наизусть вместе с выразительным произношением. Образчики чтения статей „делового“ содержания, под которыми разумеются главным образом статьи естественно-исторического и географического характера, отсутствуют потому, что по отношению к этого рода темам и вопросам должно быть применено не чтение, а наглядные беседы, доступные опыты и наблюдения учеников: принципиальная сторона этого вопроса разъясняется мною в моей методике, а практические указания относительно ведения этих бесед и опытов выходят за пределы методики собственно русского языка.

1. Чтение, имеющее главной целью преодоление механизма.

Уроки этого типа имеют место главным образом в первом и в начале второго года обучения. Содержание статьи несложное и усвоение его затруднений не представляет; однако силы ученика настолько уходят на преодоление самого механизма чтения, что даже и простое содержание читаемой статейки очень слабо улавливается читателями, если они не подготовлены к восприятию этого содержания. Наоборот, подготовленность детей к восприятию содержания статейки, облегчая самый механизм чтения, превращает его в тот сознательный акт чтения, который и приближается к нормальному чтению взрослого, как это и указывается в III ч. лекций по „Экспериментальной педагогике“ Меймана [1]).

Предмет чтения, предположим, маленькая статеечка „За грибами“ и стихотвореньице „По грибы“ („Живой Родник“, кн. 1, стр. 139—140). На стр. 138 и 139 этой книги для чте-

[1]) См. также об этом в брошюре А. П. Нечаева „Психологический метод обучения чтению“, изд. 1923 г.

ния имеются рисунки: на одном изображены грибы, на другом—мальчик с плетушкой у опушки леса. Прежде чем приступить к чтению статейки, а потом стишка, рассматриваем с детьми эти рисунки. Они дают повод к подготовляющей к чтению небольшой беседе. Рассматривая первую картинку, перечисляем, какие бывают грибы („подосиновик — с красной шляпкой", „белые грибы", „поганки": все эти названия встретятся в статейке и стишке); при рассматривании второй картинки обращаем внимание на то, где находится мальчик („у опушки"), что у него в руке („плетушка"); решаем вопрос, когда лучше собирать грибы (рано утром).

После этого читаем статейку „За грибами"—рассказ о том, как два мальчика ходили собирать грибы. В виду подготовленности к чтению статейка читается без труда, вся целиком; не прерывается чтение и большими объяснениями, а лишь напоминается по местам, что говорили перед чтением. После прочтения статейка без труда пересказывается, потом снова прочитывается раза два-три несколькими учениками и целиком вся одним учеником.—„Теперь слушайте, дети, я вам прочитаю стишок, как дедушка искал грибы: вы следите по книге!"

Читаю медленно, чтобы дети успевали следить по книге, и выразительно: „Дряхлый дедушка с плетушкой шарит меж кустов, припадает над опушкой, теребит под елью клюшкой—нет ли там грибов. Да напрасно смотрит дед: ничего под елкой нет. Знать, внучата спозаранку шарили в кустах и остались на полянке только тонкие поганки в белых колпаках".

„Что, много нашел дедушка грибов? Кто же это выбрал все грибы? Что мы читали в статейке-то о мальчиках: когда они пошли за грибами? („Рано утром".) Как дети-то шли за грибами? („Бегом побежали".) А отчего же дед их не опередил? (Он был „дряхлый".) Как дети собирали грибы? („Ползали на коленках, шарили руками".) А дед? (Теребит клюшкой: ему трудно ползать на коленях и шарить руками".) Так-таки внучата никаких грибов не оставили? („Остались на полянке только тонкие поганки в белых колпаках".) Почему же они остались"?

После этого читают стишок несколько раз дети, подражая учителю в выразительности и упражняясь в механизме чтения.

---

2. Анализ стихотворения „Лес" Кольцова.

Разработка стихотворения—от общего к частному. Первая задача—логический анализ плана стихотворения. Чтобы удоб-

нее было сразу схватить детям (старших отделений) общую картину леса, перед чтением рассматриваем, не вдаваясь в подробности, две-три подходящих картинки леса в разное время года, отмечая лишь общие признаки леса летом, весной, осенью.

После этого читаю стихотворение сам — неторопливо и выразительно. По прочтении — небольшая пауза, чтобы дать улечься и оформиться впечатлениям, а потом предлагаю общий вопрос: „В какое время года изображен лес: просмотрите стихотворение!“ — Получаются обычно разные ответы: летом, осенью. „Почему думаете, что летом: из чего это видно?“—Приводят обычно места о „заливной песни соловьиной“, о днях—роскошестве, о прохладе... Обращаю внимание на то, как сказано о соловьиной песни. Читают: „У тебя ль было“... То же самое и о днях—роскошестве: „у тебя ль было“...—„Значит, в этих строках описывается лес в настоящее время или нет?“—Нет, в прошлом. — „А в настоящем времени дана какая картина леса — в какое время года?“ — Картина леса осенью.

— „Прочитаем еще раз все стихотворение, а вы подумайте, на сколько бы частей можно было разделить это стихотворение“.

После этого вторичного чтения стихотворения целиком ученики и предлагают каждый свое деление его на части. Основание для деления им дано при разрешении общего вопроса о времени года, в какое изображен лес. Обычно дети предлагают такое деление: 1. „Лес осенью“. 2. „Лес летом“. Соглашаясь пока с этим делением, предлагаю детям указать, какие строчки стихотворения соответствуют этим частям. Заставляю читать и останавливаться там, где, по их мнению, кончается одна часть и начинается другая. Читают сначала и останавливаются на словах: „Ты стоишь — поник и не ратуешь“. — „Хорошо, дальше будет вторая часть?“—Да.—„Читай!“—Читают — и наталкиваются на слова: „Где ж теперь твоя мочь зеленая? Почернел ты весь, затуманился“ и т. д.—„Так как же, это тоже относится к картине леса летом?“ — „Нет, это уже картина леса осенью; значит, стихотворение надо разделить на три части“, догадываются ученики: „1. Лес осенью. 2. Лес летом. 3. Лес осенью (опять)“.—„Почему же это в двух местах дается картина леса осенью: просмотрите хорошенько стихотворение и ответьте на этот вопрос! Обратите внимание на слова, с которых начинается вторичная картина леса осенью. („Где ж теперь твоя мочь зеленая?“)

Ученики обычно опять сбиваются на то, что сначала изображается лес осенью, потом летом, потом опять осенью. Предлагаю еще ряд наводящих вопросов: „Что же, сразу в два времени года изображается лес? Читайте, как начинается вторая часть? („Где ж девалася речь высокая... У тебя ль

было...“). Как начинается третья часть? („Где ж теперь...“) Значит, летняя-то картина настоящая ли, относится ли к тому времени, которое поэт описывает в стихотворении?“— Нет, это картина прошлая. — „Прочтите теперь внимательно про себя первую часть стихотворения: упоминается ли здесь осень?“—Нет, здесь просто дается картина леса.—„Какая?“— Унылая, печальная, грустная. — „А во второй части дается какая картина леса?“ — Веселая, роскошная (или в этом роде что-нибудь скажут). „Куда же делось это время? Сохранил ли лес „мочь зеленую“?“—Нет, его дорезала осень черная.—„Значит, на вопрос стихотворения: „Где ж девалася речь высокая... мочь зеленая?“—мы где находим ответ?“—В третьей части.

Таким образом стихотворение расчленено на три части и найдена логическая последовательность и связь в этих частях. Теперь нужно точнее формулировать эти части в связи с более детальным анализом каждой части стихотворения.

— „Так какая же картина леса дается в первой части? Откуда это видно—подтвердите ссылкой на стихотворение!“— Лес „затуманился, призадумался, поник“. — С кем он должен был ратовать и почему не ратует (как иначе сказать?— не идет с ратью, не воюет)? Есть ли у него боевые принадлежности (какие? — шлем, плащ — одеяние) и куда они делись?

— „Давайте запишем, какая картина леса здесь дается:

1. „Печальный, унылый вид леса“.

— „Всегда ли лес имел такой вид? Прочтемте вторую часть!“

„Каков же был лес в прошлом? Был ли он таким печальным? (Ученики читают: „У тебя ль было, в ночь безмолвную заливная песнь соловьиная“.) Был ли он таким обнаженным, без плаща? (Ученики читают: „У тебя ль, было, дни — роскошество, друг и недруг твой прохлаждаются—“: от чего прохлаждаются? где?) Был ли лес таким безоружным и не могущим ратовать? (Ученики читают: „У тебя ль, было, поздно вечером грозно с бурею разговор пойдет“ и до конца эту картину.) Каков же был противник у леса: слабый или сильный? Однако кто же выходил победителем из подобной схватки?“

„Давайте запишем, каким был лес в его прошлом!“ При помощи некоторых частных вспомогательных вопросов из стихотворения берутся следующие эпитеты для формулировки 2-й части:

2. „Былая красота, величие и мощь леса“.

— „Куда же делась эта мощь Бовы-богатыря? Может быть, нашелся очень сильный противник?“ — Ученики читают: „Не осилили тебя сильные, так дорезала осень чер-

ная... С богатырских плеч сняли голову не большой горой, а соломинкой". — „Как же это случилось? Был ли приготовлен к этому богатырь-Бова?"—Нет, во время сна к безоружному силы вражие понахлынули". — „Еще не видно ли откуда. что богатырь-лес лишился былой силы и красы неожиданно?" — „Только в непогодь воет жалобу на безвременье".

„Так что же объясняет нам третья часть стихотворения?" — Как лес лишился своей былой красы и мощи. „Так и запишем".

Таким образом получается следующий план стихотворения:

„Лес", стих. А. В. Кольцова:

1. Печальный, унылый вид леса.
2. Былая красота, величие и мощь леса.
3. Как лишился лес своей былой красы и мощи.

План этот заносится учениками в особые тетради, куда вообще заносятся добытые результаты разработки статей и стихотворений на уроках чтения.

---

3. Чтение басни „Осел и соловей".

— „Будем читать басню об осле и соловье. Что вы знаете об осле? Не видал ли кто его? Не слыхали ли, как он кричит? (Если ученики не слыхали, то сообщается о крайне неприятном, немузыкальном голосе его, „орет благим матом".) А что вы знаете о соловье? Опишите его пение (в описание это, при содействии учителя, вводятся черты — „перелива" в пении, „тысячи ладов", „рассыпание мелкой дробью"...)! А когда больше частью поет соловей?" — На утренней заре.

После этой небольшой предварительной беседы, подготовляющей к восприятию содержания басни, читаю сам — неторопливо и выразительно — всю басню. По прочтении выспрашиваю общее содержание басни по вопросам: „Почему ослу захотелось слышать пение соловья? Как пел соловей? Остался ли доволен осел и какой дал совет?"

Потом читают басню дети. — „Составим теперь, дети, план этой басни! О чем спачала говорится в басне?" — Осел желает слышать пение соловья. — „Зачем?" — Чтобы посудить, велико ли его уменье. — „Так и запишем".

1. Осел хочет слышать пение соловья, чтобы высказать свое мнение о нем.

— „Как же соловей пел? Как сказано, чтб он стал делать?" — Являть свое искусство стал. — „Как же он

проявил это искусство? (Попутно, в двух словах, чтобы не разбивать впечатления, объясняется слово свирель.) Из чего видно, что он пел хорошо?" — Внимало все тогда любимцу и певцу авроры (не вдаваясь ни в какие подробности о мифологии, просто указывается, что аврора — название утренней зари, когда соловей особенно любит петь.)— „На кого и какое впечатление произвел соловей своим пением?" — Ученики указывают: „Затихли ветерки".—„Зачем?"—Чтобы не мешать пению и лучше слушать.—„Еще кто и как слушал?"—Хоры птичек, которые замолкли; стада, которые даже прилегли.—„А как слушал пастух?" — „Чуть-чуть дыша... любовался и только иногда... пастушке улыбался": значит, слушал внимательно и любуясь пением. — „Какое же, значит, на всех, на все окружающее произвел впечатление своим пением соловей? Запишем это:

2. Соловей являет свое искусство и производит сильное впечатление на все окружающее.

— „Такое же ли впечатление произвел своим пением соловей на осла?"—Ему тоже понравилось пение соловья, только он не пришел в такой восторг (или могут выразить эту мысль так: „Ему тоже понравилось, но не так сильно, как всем остальным"). — „Почему же? Может быть, осел был особенно хороший знаток пения и он нашел недостатки?"—Нет, он не был знатоком: ему больше нравилось пение петуха.—„А у самого у него припомните какой голос? Припомните, для чего хотел слышать пение соловья осел? Какой же он высказал суд о пении соловья?" Запишем:

3. Осел высказывает свой суд и подает соловью совет.

— „Как же соловей отнесся к совету осла?" Так и запишем:

4. Обиженный соловей удаляется от ослиного суда.

На классной доске и в тетрадях учеников получается таким образом конспект басни. Читаем басню еще раз, охватываем по записанному конспекту общее содержание ее и заканчиваем работу формулировкой общей мысли басни: „Избави бог и нас от этаких судей!"—Каких этаких? Откуда видно, что осел был плохой знаток пения? Каким же судьей оказался осел? — Невежественным (можно навести на этот эпитет). — „А как этот невежественный судья высказывал свое мнение?" — Самоуверенно (опять можно навести детей на это слово). — „Что же мы можем сказать об осле?" — Он был невежественным судьей, самоуверенно судившим о том, в чем сам ничего не понимает (опять-таки редакция этой формулировки вырабатывается с подсобными вопросами учителя).

На этом и заканчивается работа. Никакой морализации и применения басни к людям не должно иметь места, о чем подробно сказано в теоретической главе книги.

4. Объединительное чтение ряда статей.

Ряд статей, близких по содержанию, может дать возможность объединения их по одной общей для них теме. Такого рода работа является весьма полезной, с одной стороны, тем, что развивает синтетические способности у детей, а с другой — осмысливает и углубляет самое понимание читаемых статей.

В любой книге для чтения имеется, например, ряд статей и стихотворений о жизни птиц как диких, вольных, так и прирученных, домашних. Берем несколько статеек и стихотворений, изображающих вольных птичек и их жизнь.

Предварительно несколько слов о том, каких птиц знают дети. Различаем птиц домашних и вольных.

— „Будем, дети, читать о том, как живут птицы на воле".

Записываем на доске заглавие: Жизнь птиц на воле.

Читаем стихотвореньице: „Птичка над моим окошком гнездышко для деток вьет: то соломку тащит в ножках, то пушок в носу несет"... до конца.

— „Что же мы узнали о птичке? Что она делает? О чем она хлопочет? Как она работает?" Записываем:

1. О чем и как хлопочет птичка на воле?

— „Для кого же, дети, трудится птичка?" — Для детей своих. — „Посмотрим, как птичка заботится о детях своих! Читай статью „Воробышек" (в статейке рассказывается, как старые воробьи выкормили птенчика, выпавшего из гнезда и посаженного мальчиком в клетку с незапертой дверкой). — „Что же мы узнали из рассказа?" — Как птички выкармливают своих детей, заботятся о них. — „Теперь на стр. № найдите рассказец „Воробей на часах" (рассказывается, как воробей охраняет детенышей, играющих на дорожке, предупреждая их об опасности). — „Что же узнали из этого рассказа?" Как взрослый воробей охраняет детей. — „А другие птички тоже бы стали так же охранять и заботиться? Значит, мы можем записать так:

2. Как заботятся птички о своих детенышах.

— „От каких врагов охранял старый воробей птенчиков?" — От ястреба, от хищной птицы. — А еще есть враги у птички? Читайте на странице такой-то: „Птички сиротки"! — Читают „Стрелок весной малиновку убил. Уж пусть бы кончилось на ней несчастье злое; но нет, за ней еще должны погибнуть трое: он бедных трех ее птенцов осиротил. Едва из скорлупы, без смыслу

и без сил, малютки терпят голод и холод и писком жалобным зовут напрасно мать".

— „Какой же еще враг оказался у птичек?" — Стрелок.— „Что же теперь будет с птенцами? Каково же птенцам остаться без матери? А каково матери лишиться птенчиков? Вот слушайте, я вам прочитаю стихотворение!" — Читаю отчетливо и выразительно стихотворение Некрасова: „Зажгло грозою дерево, а было соловьиное на дереве гнездо. Горит и стонет дерево, горят и стонут птенчики: „Ой, матушка, где ты?" и т. д. до конца.

— „Какое же горе приключилось у птички? — значит, какое же и какое может быть горе у птичек?" Записываем:

3. Какое горе бывает у птичек?

— „Быть может, дети, птичке лучше бы было жить не на воле, а под защитой у человека, например, в клетке: и тепло, и о пище не нужно заботиться, и хищных птиц нечего бояться! Вот прочитаем рассказ, как одному мальчику подарили птичку и как он ее держал в клетке!"

Читаем приводимый в разных хрестоматиях рассказ из книжки Л. Н. Толстого, под заглавием „Птичка". (Быль.) — „Как жилось птичке у Сережи в клетке? Как Сережа ухаживал за ней? Отчего же птичка все-таки рвалась на волю?" — На воле лучше ей.

Читаем известный стишок из „Родного слова": „Воля птичке дороже золотой клетки". — „Как дети хотели за ней ухаживать? Почему птичка не согласилась на это? Значит, что же дороже всего для птичек?—Так и запишем:

4. Что дороже всего для птичек?

Записанный на классной доске и переписанный детьми в их тетради план даст материал к составлению по нему рассказа на основании прочитанных статеек и стихотворений, как это и показано выше, в главе об уроках по изложению мыслей и развитию речи.

Вопрос, какое количество статеек или стихотворений можно успеть объединить за тот или иной урок, решается, конечно, в зависимости и от сложности статей (хотя для объединительного чтения лучше брать статьи несложные и небольшие), и от степени развития детей и усвоения ими механизма чтения: в разных отделениях, очевидно, будет взято разное количество статеек и с неодинаковым по сложности содержанием.

5. Художественно-литературное чтение и беседа.

„Человек за бортом" *Станюковича.*

В моей „Методике" о постановке чтения говорится, что могут быть употребляемы два способа чтения цельных и сравнительно обширных по объему художественных статей; или чтение в классе самим учителем, или чтение учениками на дому. В этом или другом случае надо прежде всего позаботиться о том, чтобы не затруднять и не отвлекать в момент самого чтения непонятными словами, техническими терминами, встречающимися в статье, и т. п. Задавая для прочтения (или собираясь читать сам) известную статью, надо заранее выяснить себе, что́ бы потребовало объяснений, и дать эти объяснения предварительно, по возможности связав их в целое (а не разрозненно и пословно давать объяснения).

— „К следующему разу, дети, прочтите дома статью „Человек за бортом" (статья эта встречается почти во всех хрестоматиях). Дело происходит на Атлантическом океане (показать на карте) на военном судне. Какие знаете судна? (Объясняется и записывается на доске и в тетрадях: корабль, баркас, клипер.) А какие части судна вы знаете? (Записывается с попутным объяснением: палуба, борт, бак, марс, фок-мачта, шканцы.) А какие приспособления на корабле, вообще на судне, бывают? (Рея, грот-руслени, лот, спасательный буек..) А какие названия носят служащие на корабле? (Капитан, матрос, боцман, сигнальщик... кстати объясняется и термин вахта — вахтенный.)".

— „По прочтении рассказа, дети, обдумайте вот эти вопросы, еще раз прочтите рассказ и приготовьте (в уме) ответы на эти вопросы!" Диктую вопросы: „1. Как проводили матросы свободное время?—2. Как относились товарищи матросы к Прохору Житину?—3. Мог ли бы Игнатов узнать, кто украл его деньги?—4. Почему Прошка признался в своем воровстве Шутикову?—5. Как и почему привязался Прошка к Шутикову?—6. Почему все удивились самоотверженному поступку (какому?) Прошки Житина?—7. Переменилось ли отношение матросов к Прохору Житину?—8. Что вам особенно понравилось в рассказе?—9. Какой смысл имеет заглавие рассказа (кто здесь „человек за бортом")?—10. Составьте план рассказа.—11. Нарисуйте картины (кто какие желает) к рассказу".

Следующий урок и посвящается беседе по этим вопросам. Само собой понятно, что учителю приходится ставить и ряд частных вопросов. На данные для обдумывания вопросы ученики по возможности отвечают обстоятельно и полно, а не

односложно. Остальные делают дополнения или же вступают даже в полемику по поводу того или иного ответа товарища. Приводятся цитаты из рассказа для подтверждения ответа.— Вообще урок проходит в живой беседе, трудно поддающейся определенной регламентации ее.

Рисунки-иллюстрации рассматриваются всеми. Под ними подписывается соответствующий текст из рассказа (это уже будет не механическое с безразличным отношением к тексту списывание!).

Какой-либо из вопросов может послужить темой для письменного ответа (сочинения) на него: классная беседа в достаточной мере подготовляет к этому сочинению. Какой именно вопрос следует взять для письменного на него ответа, может показать классная беседа: учителю будет видно, что особенно заинтересовало детей и что бы они могли осветить подробнее в письменной работе. Можно взять и не один для всех вопрос, а разные для разных групп учеников.

Уместно будет по связи с прочитанным и разработанным рассказом „Человек за бортом“ осветить в беседе вопрос о современном Красном флоте: его состоянии и назначении, о красных матросах, их образе жизни, отношении друг к другу и к командному составу, проведя параллель с рассказом и отмечая громадную разницу в быте прежних и красных матросов, в отношении к „начальству“ и комсоставу и т. д., и т. д.

---

3. Заучивание наизусть и выразительное чтение.

„Малютка-мужичок“ *Некрасова.*

Стихотворение предварительно разрабатывается на уроке „объяснительного чтения“, при чем, имея в виду заучивание его наизусть, оно разбивается на части, так, чтобы удобно было вести заучивание по этим частям. Данное стихотворение может быть разбито на такие части:

1. Когда и где встретил мужичка писатель?
2. Как шел мужичок, во что был одет и как велик он был?
3. Как разговаривал мужичок с ноготок с встретившимся?
4. Каким считал себя малюточка и почему?

План этот записан на доске и в тетрадях учеников. Он связывает все стихотворение в одно целое и, будучи перед глазами учеников, в момент заучивания, способствует лучшему и более прочному запоминанию этих связанных друг с другом

частей. Надо всячески избегать механического и плохо осмысленного заучивания, а потому на первых порах лучше вести заучивание в классе при участии и руководстве учителя. Это же отразится и на выразительности произношения заучиваемого. Взятая неверно интонация или механическая монотонность в произношении при заучивании с трудом искореняется потом.

Прочитывая записанный план, ученики еще раз воспроизводят содержание стихотворения.

— „Смотрите, дети, на план, а я буду читать стихотворение!“ Читаю отчетливо и выразительно, лучше наизусть и не смотря в книгу, все стихотворение. Дети слушают и следят по плану (детям, принадлежащим к слуховому типу, легче запомнить стихотворение со слуха, а всем вообще лучше уловить и запомнить нужные интонации речи).

— „Теперь смотрите в книги, а ты, N, читай!“ Заставляю читать лучшего ученика по выразительности в чтении.

— „Когда же и где встретил мужичка писатель?“—Другой уже ученик читает по книге до слов: „И шествуя важно“... Малейшие неверности в интонации исправляю.— Потом задаю этот же вопрос еще раз и заставляю ответить, не глядя в книгу. Ответ повторяется одним, другим, третьим... Уклонения от текста не допускаю и слежу за верностью интонации.

Задаю потом второй вопрос плана стихотворения. На него отвечают сначала чтением по книге со слов „И шествуя важно“ и кончая словами:—„а сам—с ноготок!“ Потом отвечают, не глядя в книгу, один, другой, третий...

На третий вопрос плана читают со слов: „Здорово, парнище!“ до слов: „А что, у отца-то большая семья?“ Порядок тот же, но здесь особенно важно следить за верностью интонации: слова мальчика читаются сердито-важно и пониженным голосом. Несколько раз даю образец сам, терпеливо и настойчиво исправляю неверности в тоне чтецов.

На последний вопрос читается все остальное—тем же порядком и с такой же настойчивостью.

Потом произношу наизусть сам все стихотворение; дети слушают, следя глазами по плану на классной доске. Вызываю прочитать наизусть все стихотворение кого-либо из запомнивших.

Конечно, нельзя достигнуть того, чтобы все запомнили стихотворение в течение одного урока,—но во всяком случае все усвоили хорошо содержание и запомнили интонации, а потому уже не будет опасности предоставить не успевшим запомнить доучивание на дому или на следующем уроке самостоятельно. Имея в виду данные психологии о распреде-

лении впечатлений во времени (см. в теоретической главе), лучше и не стремиться непременно заучить наизусть стихотворение за один урок. Хорошо, если за один урок ученики усвоят основательно общее содержание заучиваемого (а отнюдь не известную часть только: это будет противоречить принципу связности заучиваемого да и принципу распределения во времени) и нужную интонацию в чтении. На последующем или даже последующих уроках ученики буду закреплять запоминание содержания заучиваемого уже с текстуальной точностью.

Полезно по отношению к данному стихотворению применить чтение по ролям. Но лучше к этому перейти после усвоения (или в связи с усвоением) текста наизусть: читая по книге, ученики не свободно относятся к словам, и им трудно выдержать живую интонацию. При этом обычай чтения одним из учеников слов автора, мне думается, следует оставить в виду той искусственности, которая вносится этим чтением. По ролям следует читать только диалогическую часть стихотворения. В виде вступления лишь к чтению по ролям сам учитель может прочитать в данном стихотворении начало его до диалога, а слова автора „В лесу раздавался топор дровосека“ и особенно „крикнул малюточка басом, рванул под уздцы и быстрей зашагал“ совсем следует опустить при чтении по ролям.

Библиотека учителя родного языка.

Здесь не имеется в виду дать более или менее исчерпывающей библиографии по вопросам преподавания родного языка. Чисто-практический характер нашей книги обязывает нас указать только на те пособия и руководства, которые будут иметь практическо-руководящее значение, и притом такие из них, которые можно достать в настоящее время. Подробные же библиографические указания интересующийся учащий может найти в моем „Путеводителе по вопросам преподавания родного языка в трудовой школе“ Гос. Изд. 1923 г.

I. Пособия общеметодического характера.

Афанасьев. Методика родного языка в трудовой школе. Гос. Изд., 1923 г.

Бочкарев. Новая методика родного языка.

Золотарев. Методика русского языка. 1922 г.

Кульман. Методика русского языка.

В названных руководствах по методике учащий найдет общие руководящие указания по всем вопросам преподавания родного языка.

Попытку дать схему занятий по всем отделам родного языка стремится брошюра Морозова „Схема занятий в школе I ступени“.

Продумать связную систему занятий языком поможет только что вышедшая из печати книга Соколова „Комплексный метод преподавания“. М., 1923 г.

Методические указания по всем отделам занятий языком учащий найдет в программах: „Родной язык в школе I ступени“. Изд. Нар. Ком. Просв. 1921 г.

Материалы по преподаванию в трудовой школе. План работ по русскому языку в школе I ступени. Изд. МОНО, 1920 г.

Примерный учебный план и программы на 1921 — 22 гг. школ I ступени г. Москвы и Московской губ. Изд. МОНО, „Информационный бюллетень“, № 12 — 13, 1921 г.

Новые программы для единой трудовой школы, разработанные Научно-педагогической секцией ГУС'а, вып. I. 1923 г.

II. Обучение грамоте.

Янжул. Американская школа.

В главе об обучении грамоте учащий найдет как общее изложение „американского" метода, так и конкретные картинки занятий по этому методу.

Фортунатова и Шлегер. Первый год обучения в начальной школе.

Морозова и Тихеева. Способ естественного усвоения грамоты. 1919 г.

Бочкарев. Жизненное изучение грамоты. Пермь, 1922 г.

Мироносицкий. Методические указания к „Словечку".

В названных пособиях учащий найдет изложение разновидностей в приемах американского метода.

Монтессори. Руководство к моему методу.

Богатурова. Монтессори и новый способ обучения грамоте.

Фаусек. Обучение грамоте и развитие речи по системе Монтессори. 1922 г.

Шапошников. Живые звуки. Способ безбукварного обучения грамоте. М., 1922 г.

В книге Соколова и Тумима „На уроках родного языка" мы найдем обозрение всех употребительных методов обучения грамоте с критической оценкой их.

В брошюре А. П. Нечаева „Психологический метод обучения чтению", М., 1923 г., находим психологическое обоснование методов обучения грамоте.

Буквари:

Горобец. Из деревни. Методические указания к нему Е. Е. Соловьевой.

Соловьева. Розовая азбука.

Мироносицкий. Словечко.

Фортунатова и Шлегер. Шаг за шагом.

Бочкарев. Подвижной букварь (приложение к книге „Жизненное изучение грамоты").

Названные буквари строят обучение грамоте по системе американского метода.

Шапошников. Живые звуки.

Автор дает руководство для безбукварного обучения грамоте. Имеется набор картин (94) к руководству.

П. О. Афанасьев. Букварь „Читай, пиши, считай!“ Применительно к предложенной в „планах“ этой книги системе.

Вахтеров. Новый русский букварь. 1923 г.

Букварь хотя несколько и переработан, но остается как в основе своей, так и в отдельных подробностях прежним букварем, приспособленным для обучения грамоте по звуковому методу.

Вс. Флеров. Новый русский букварь. Букварь значительно переработан: устранены обычные дефекты букварей, приспособленных к звуковому методу.

III. Наблюдение над языком (грамматика).

а) Пособия для учителя:

Ушаков. Краткое введение в науку о языке.

Державин. Основы методики преподавания русского языка и литературы в трудовой школе, ч. II, преподавание грамматики.

Автор подробно излагает разные направления в разработке грамматического материала и подробно характеризует отдельные труды и учебники. Книга полезна тем, что дает возможность учащему разобраться в различных течениях как по вопросу о содержании грамматического курса, так и по вопросу о преподавании этого предмета.

Державин. Учебник русской грамматики. Основы фонетики и морфологии. 1922 г.

Будде. Учебник грамматики, ч. I Этимология, ч. II Синтаксис.

Оба учебника могут быть использованы учащим для уяснения основных отделов грамматики с точки зрения формальной. Нужно, впрочем, оговорить оба учебника в том отношении, что многое в них подлежит пересмотру с точки зрения современных достижений.

Овсянико-Куликовский. Учебник русской грамматики.

Его же. Руководство к изучению синтаксиса русского языка.

Обе книги интересны тем, что они впервые стремились привести в школьную практику идеи научной грамматики. Книги нуждаются в той же оговорке, какая сделана в отношении учебников Будде.

Овсянико-Куликовский и Сакулин. Практический курс синтаксиса русского языка.

Гусев и Сидоров. Учебник синтаксиса русского языка. М. 1923 г.

Оба учебника предназначаются авторами для средних школ (II ступени). Но оба они могут быть с успехом использованы учителем школы I ст в целях уяснения основных вопросов научного синтаксиса.

Петров. Учебники этимологии и синтаксиса, под редакцией проф. Ушакова.

Известные учебники Петрова редактированы и переработаны проф. Д. Н. Ушаковым с целью таким путем внести в школы и учительскую среду более правильные представления о содержании грамматики. Однако, будучи в основе своей учебниками старого типа, несмотря на переработку их и устранение явных и крупных погрешностей в них, они все же недостаточно отчетливо могут ориентировать учителя в истинной сущности нового грамматического направления.

Гиппиус. Синтаксис современного русского языка. М., 1922 г.

Автор в сжатом учебнике (51 стр.) дает основной синтаксический материал, приспособленный для первых групп школы II ступени, освещая его с точки зрения того направления, которое определяется именами Овсянико-Куликовского, Фортунатова, Пешковского и др. Как сжатая популяризация этого направления, учебник Гиппиуса окажет несомненную услугу учителю школы I ступени.

Рыбникова. Изучение родного языка. 1921 г.

Очень ценная книга, дающая много интересного материала для углубленного изучения живого слова.

Пешковский. Школьная и научная грамматика.

Сжато суммированы в книге выводы научной грамматики и указаны главнейшие пункты расхождения с ней школьной грамматики. Неподготовленный читатель встречает значительные затруднения в понимании книги, а потому ее лучше читать после ознакомления с указанной выше литературой. Но прочесть, даже проштудировать ее крайне важно для уяснения сущности нового направления в грамматике.

Пешковский. Русский синтаксис в научном освещении.

Капитальная работа, но для понимания даже мало подготовленного читателя более доступная, чем вышеуказанная брошюра.

Пешковский. Методическое приложение к учебной книге по грамматике „Наш язык“, 1923 г.

Чрезвычайно полезная для учителя книга вместе с самыми выпусками „Нашего языка“, ч. I и II-я. М., 1923 г.

Петерсон. Очерк синтаксиса русского языка. М., 1923 г.

Последняя новинка в русской грамматической литературе. Автор, рассматривая синтаксис исключительно как учение о словосочетании, дает классификацию типов словосочетаний. Материал трактуется столь необычно, что „очерком“ наме-

чается новое направление в синтаксисе, которое ждет еще своей научной разработки, а тем более методической обработки его в применении к школьному преподаванию.

Бельчиков и Шапиро. Учебник грамматики русского языка. М., 1923 г.

б) Для учащихся:

Пока можно указать лишь на два пособия, которые могут быть даны в руки учащихся,—это „учебная книга по грамматике", составленная в виде грамматической хрестоматии А. М. Пешковским—„Наш язык", ч. I и II. М., 1923 г., и Фридлянд и Шалыт. Практическая грамматика для школ I ступени; ч. I—Звук, ритм, интонация; ч. II—Элементы морфологии и синтаксиса. М., 1923 г.

Материал, предложенный в первой книге, не обычен и крайне интересен. Книга тотчас по своем выходе сделалась столь популярной, что в течение этого же года потребовалось 2-е издание I части (II часть только что вышла). Внимательно ознакомившись с материалом книги, учитель сумеет сделать те или иные перестановки в порядке доступности §§ книги (опыт показал, что порядок §§ книги не всегда соответствует ска́ле доступности их, а потому иногда необходимо некоторое перераспределение их, без нарушения, однако, определенной системы и последовательности грамматических проблем: поэтому, чтобы делать то или иное перераспределение материала, его надо очень внимательно изучить).

Учебник Фридлянд и Шалыт использует систему „Нашего языка", но разрабатывает его на ином материале и больше связывает с упражнениями для развития речи и правописных навыков.

Ни одного из указанных в отделе а) учебников в руки учеников давать я бы не решился: изучение грамматического материала по учебнику грозит подменить живое наблюдение над фактами речи запоминанием содержания §§ учебника. Учебник Гусева и Сидорова или Овсянико-Куликовского и Сакулина можно дать в руки учащихся лишь школ II ступени.

IV. Правописание.

а) Пособия для учащих:

Ушаков. Русское правописание.

Флеров. Наглядность письма в освещении современной психологии.

Флеров. Свободная диктовка. Изд. 6-е, 1922 г.

б) Пособия для учащихся:

Флеров. Наглядные уроки письма, 3 кн.

Щепетова и Флеров. Самодиктанты и свободные диктанты. М., 1922 г.

Полезное пособие, ставящее орфографические упражнения в связи с занятиями по развитию речи, рисованием и пр.

Шапошников. Задачи по правописанию. М., 1923.

Его же. Орфографический словарик, 1923 г.

Лопырева и Соловьева. Тропа к правописанию.

V. Развитие речи.

а) Пособия для учащих:

Соколов и Тумим. На уроках родного языка.

В книге учащий найдет подробные указания на разные виды занятий в развитии устной и письменной речи, подробные библиографические указания и критическую оценку учебной литературы и пособий.

Тихеева. Родная речь и пути к ее развитию.

Устинов. Развитие речи.

Лопырева и Соловьева. Методические указания к „Развитию речи".

Фортунатова и Шлегер. Первый год обучения в начальной школе.

Лебедев, А. М. Самодеятельность и творчество учащихся в занятиях родным языком.

Его же (ред.). Развитие речи. Сборник статей.

Антес, Иенсен, Ламсус. Школьные сочинения.

В книге освещается вопрос о так называемых свободных сочинениях.

Щепетова и Флеров. Самодиктанты и свободные диктанты.

б) Пособия для учащихся:

Лопырева и Соловьева. Развитие речи, 4 части.

Шапошников. Картины для сочинений. Пособие к развитию письменной и устной речи. Изд. 3-е. 1923 г.

Богатый выбор картин для разных отделений—по степени трудности. К пособию даны „краткие руководящие указания для учителей". Имеется список тем для сочинений (164 темы).

Михеев. Сочинение по картинкам.

Бородич и Гречушкин. Альбом картин.

Флеров. Из жизни детей. Альбом картин. 4 выпуска.

Лубенец. Сочинение по картинкам.

Пособия Михеева, Бородича и Гречушкина дают разнообразные и доступные темы в картинках, развивающих тему в ряде моментов; к сожалению, картины исполнены очень нехудожественно.

Пособие Флерова дает ряд снимков с художественных картин из детской жизни. Но картины по трудности тем, представленных в одном моменте, будут доступны в большинстве их лишь для учащихся старших групп.

VI. Чтение.

а) Пособия для учащих:

Голубев. Из методики родного языка. Объяснительное чтение.

Книга раскрывает особенности поэтических произведений и дает ряд очень полезных указаний относительно постановки чтения художественных произведений.

Мурзаев. Объяснительное чтение художественных произведений.

Балталон. Воспитательное чтение.

Вооружаясь против хрестоматийной системы чтения отрывков из произведений, автор дает разработанную систему чтения законченных, цельных произведений.

Лебедев, А. М. Литературные чтения и беседы.

В брошюре собраны методические указания по данному вопросу, а равно и сделан обзор методической литературы.

Голубков. Новый путь. Пособие для литературных бесед и письменных работ.

Суворовский. Литературные беседы с детьми.

Балталон. Пособие к литературным беседам.

Все эти пособия дают ряд разработанных вопросов к литературным произведениям, предназначенным для классного чтения.

Сентюрина. Живое слово ребенка.

Чернышев. Азбука выразительного чтения.

Львов, К. И. Иллюстративные вечера. Пособие по устройству вечеров на различные темы во внешкольных и школьных просветительных учреждениях.

б) Пособия для учащихся:

П. П. Блонский. Красная зорька. М., 1923 г.

Е. Е. Соловьева, Волынская и др. Зеленый шум. М., 9123 г.

Флеров, Вс. (обработка Щепетовой и Смирновой). Ясное Утро, ч. I. и II.

П. О. Афанасьев. Изучай природу и людей. Книга для чтения после букваря (готовится к печати.)

ИЗДАТЕЛЬСТВО

„Работник Просвещения“

Москва, 19, Воздвиженка, 10.

Бельчиков Н. и Шапиро А. Грамматика в школе для взрослых. (Опыт методического построения курса.) С прилож. библиограф. обзора методических сочинений по вопросу о преподавании грамматики за 1914—1924 гг. 2-е испр. и дополн. изд., 136 стр. — 85 к.

Введенский Д. и Казьмин П. Упражнение по правописанию. Пособие по ликвидации малограмотности. (Допущено ГУС'ом.) 2-е испр. изд., 154 стр. — 90 к.

Громкая читальня. Подвижная хрестоматия. Пособие для изб-читален, библиотек, клубов и народных домов, культ.-просвет. кружков и школ взрослых. Под ред. Е. Н. Медынского. Состав.: Е. Н. Медынский, Е. Е. Синицына, В. И. Александров, К. И. Львов и П. О. Афанасьев. 2-е переработ. изд.
Вып. I. В деревне. М. 1925, 537 стр. . . . . 1 р. 85 к.
Вып. II. На фабриках и заводах. М. 1925, 552 стр. . . . . 1 р. 90 к.

Ефремин А. и Кочетов С. Красный сказ. Книга для чтения. 6-е перераб. и дополн. изд., 314 стр. 2 р. —

Зельцер С. и Введенский Д. Как самому изучать русский язык. Пособие для совпартшкол, рабфаков и самообразования. (Допущено ГУС'ом.) 4-е исправл. изд., 160 стр. . . . . — 75 к.

Знаки препинания. Пособие для занятий на рабфаках и в школах повышенного типа. Состав.: А. Н. Зарослов, Н. С. Поздняков, А. П. Стрелинский — препод. Московск. рабфаков, 128 стр. — 75 к.

Сидоров С., Шапиро А. и Шувалов С. Деловая речь. Сборник материалов и заданий для работы по развитию речи. Пособие для рабфаков, совпартшкол и школ взрослых повышенного типа. (Допущено ГУС'ом.) 320 стр. . . . . 2 р. —

Удальцова О. и Цирес М. Орфография в школе взрослых. (Допущено ГУС'ом.) 2-е изд., 220 стр. 1 р. 50 к.

Шапиро А. Русский язык. Учебник по грамматике, правописанию и развитию техники речи для рабфаков, военных школ и школ взрослых повышенного типа. (Допущено ГУС'ом.) 5-е перераб. изд., 272 стр. 2 р. —

ИЗДАТЕЛЬСТВО

„Работник Просвещения“

Москва, 19, Воздвиженка, 10.

Прочитай и расскажи. Пособие в 6 выпусках по рассказыванию в младших группах школы I ступени. Составили А. Канарская и Т. Фарафонтова. (Допущено ГУС'ом.)

Жизнь ребенка в городе и деревне. Охрана здоровья, 104 стр. . . . . — 60 к.

Школа и ее работа, 72 стр. . . . . — 40 к.

По временам года, 144 стр. . . . . — 70 к.

Животные. Домашние.—Звери.—Птицы. 128 стр. . . . . — 70 к.

Пути сообщения, 96 стр. . . . . — 50 к.

Революционные дни. Октябрьская революция; дни памяти Ленина; 9-е января; день работницы; 1-е мая. М. 1927, 168 стр. . . . . — 75 к.

Подвижная хрестоматия
„Прочитай и расскажи“.
Шесть выпусков в одной карт. папке. 2 р. 75 к.

ГУДКИ. Первая книга после букваря для городских школ. Составили: **Баршева М. и Бобынина И.**

Вып. I. **Зима.** Природа и труд зимой. Детские игры. Животные и птицы зимой, 52 стр. . . . . — 25 к.

Вып. II. **Дома и на улице.** Общественность жизни, окружающей ребенка: а) Общественное благоустройство дома и на улице. б) Зачатки коллективизма и в быту. в) Занятия взрослых и детей, 52 стр. . . . . — 25 к.

Вып. III. **Воробьи зачирикали.** Первые признаки весны — постепенное пробуждение природы, 52 стр. . . . . — 25 к.

Вып. VI. **Здравствуй, весна.** Наступление весны. Природа и труд людей, 52 стр. . . . . — 25 к.

Вып. V. **На воздухе.** Природа летом. Сезонный труд. Общественно-полезный труд детей. Работа в школе летом, 72 стр. — 35 к.

ВСЕ ВЫПУСКИ в КРАСОЧНЫХ ОБЛОЖКАХ.

ГУДКИ. Первая книга после букваря для городских школ. Составили: Баршева М. и Бобынина И. Все пять выпусков в одной книге. 268 стр. . . . . 1 р. 10 к.

Каждый выпуск охватывает одну из основных тем программы 1-го года. В каждом из них дается ряд живых картин, стихов, рассказов, игр, загадок, поговорок, заданий исследовательского и обществоведческого характера.

ОГЛАВЛЕНИЕ.

	Стр.
Предисловие	3
Опыт применения метода „целых образов“ при обучении грамоте	5
План занятий по обучению грамоте	17
План грамматических занятий. — Общие замечания	30
1-й год обучения. — Наблюдения над словосочетаниями	32
Наблюдения над элементами речи	34
Морфологические наблюдения	38
2-й год обучения. — Наблюдения над словосочетаниями	40
Фонетические наблюдения	44
Морфологические наблюдения	46
3-й год обучения. — Наблюдения над словосочетаниями	49
Фонетические явления	56
Наблюдения над формами слов	67
4-й год обучения. — Синтаксические наблюдения	89
Фонетические явления	115
Значение наблюдений над звуковой стороной слов для орфоэпии	129
Наблюдения над формами слов	131
Наблюдения над значениями, выражаемыми частями речи	143
План занятий по правописанию	149
Занятия по развитию речи	154
Классное чтение	171
Библиотека учителя родного языка	183

ИЗДАТЕЛЬСТВО

„Работник Просвещения“

Москва, 19, Воздвиженка, 10.

Ушаков Д. Краткое введение в науку о языке. 7-е изд. 146 стр. . . . . — 85 к.

Шапошников И. Живые звуки. Методика безбукварного обучения детей грамоте (по образно-моторному методу). (Премировано на конкурсе Наркомпроса.) Приложения: 1. Окружающий ребенка мир в картинках (96 отдельных карточек-картинок). 2. Слоги и слова стенного шрифта. (Допущено ГУС'ом.) 5-е изд., 166 стр. . . . . 1 р. 75 к.

Шлегер Л. Подход к грамоте. Особенности работы с детьми семилетнего возраста. (Допущено ГУС'ом.) 32 стр. . . . . — 15 к.

Шор Р. Язык и общество. (Допущено ГУС'ом.) 2-е изд. 151 стр. . . . . 1 р. —

Из предисловия: „Задача предлагаемого очерка—изложить в доступной для русского читателя форме новейшие достижения западно-европейской научной мысли в области социологии языка.

Яновская Э. Методические указания к букварю „Труд и игра“. 32 стр. . . . . — 35 к.

Яновская Э. Грамота и дети. (Допущено ГУС'ом.) 2-е перераб. и доп. изд. М. 1926, 106 стр. . . . . — 70 к.

Родной язык в школе. Научно-педагогические сборники под ред. А. М. Лебедева, П. И. Майгура, В. Ф. Переверзева.

Сборник 11—12-й, 320 стр. . . . . 2 р. —

Сборник 1-й. 1927, 368 стр. . . . . 2 р. 50 к.

Сборник 2-й. 1927, 336 стр. . . . . 2 р. 50 к.

Сборник 3-й. 1927, 320 стр. . . . . 2 р. 50 к.

„Родной язык в школе“. 6 сборников в год.

ОСНОВНЫЕ ТЕМЫ СБОРНИКОВ:

I.—Повышение грамотности и культуры речи в школе. II.—Методы и приемы школьного изучения современных художников слова. III.—Классное и внеклассное чтение учащихся в школе I и II ст. IV.—Классики в марксистском толковании. V.—Марксистский анализ формы в литературно-художественных произведениях. VI.—Вопросы методической переподготовки словесника.

23471

Цена 1 руб.

Р

РАБОТНИК ПРОСВЕЩЕНИЯ